UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

ADRIEL JONATHAS FERNANDES SIQUEIRA

ENTRE PENAS E FLECHAS: REPRESENTAÇÕES DA TEMÁTICA INDÍGENA EM LIVROS DIÁTICOS DE HISTÓRIA A PARTIR DA LEI nº 11.645/08

MOSSORÓ
2019

ADRIEL JONATHAS FERNANDES SIQUEIRA

ENTRE PENAS E FLECHAS: REPRESENTAÇÕES DA TEMÁTICA INDÍGENA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA A PARTIR DA LEI nº 11.645/08

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), uma associação entre UERN, UFERSA e IFRN, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.
Orientador: Prof. Dr. Guilherme Paiva de Carvalho.

MOSSORÓ
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

S 615 Siqueira, Adriel Jonathas Fernandes.
Entre penas e flechas : representações da temática indígena em livros didáticos de história a partir da Lei nº 11.645/08/ Adriel Jonathas Fernandes Siqueira – Mossoró, RN, 2019.
113 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido, 2019.
Orientador: Dr. Guilherme Paiva de Carvalho.

1. Lei nº 11.645 de 2008. 2. Livro didático. 3. Representações Indígenas. I. Título.

CDU: 37.011.33:930.1

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira CRB15/294

ADRIEL JONATHAS FERNANDES SIQUEIRA

ENTRE PENAS E FLECHAS: REPRESENTAÇÕES DA TEMÁTICA INDÍGENA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA A PARTIR DA LEI nº 11.645/08

Dissertação apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

BANCA EXAMINADORA

_____

Guilherme Paiva de Carvalho, Dr. - Presidente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

_____

Eliane Anselmo da Silva, Dra. - Examinadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

_____

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha, Dr. - Examinador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dedico esse trabalho à minha esposa Ailana Nogueira, que esteve e continua sempre presente em todos momentos da minha vida e a minha filha Maria Eduarda que me faz buscar e dá sentido a minha caminhada. Sem vocês seria impossível seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, talvez, seja um dos atos que mais nos faz humanos. É nele que você reconhece a importância dos outros em sua vida e percebe que sozinho somos cheios de nada. Registro aqui minha forma humana de agradecer a todos que participaram direta e indiretamente desse processo.

Sou grato aos meus pais, Abimael da Cunha Siqueira e Jordânia Karla Alves Fernandes, que juntos me criaram da melhor maneira possível e dentro das condições que tinham. Sempre serei grato por terem acreditado e feito o esforço de investirem em minha educação. À minha mãe que ao seu jeito particular me fez sempre querer fazer o melhor e da melhor forma possível. A meu pai que com pouco ensino formal e trabalhando sucessivas horas por sucessivos anos me ensinou coisas que nem mesmo a academia me ensinou, nem ensinará.

À Ailana que esteve, está e desejo que continue ao meu lado sempre. Desde os estudos para as provas até a escrita da versão final deste trabalho. Sou grato pela sua força e pela forma como me vê: maior do que eu acho que sou. Com certeza não teria chegado até aqui se não fosse com e por você. Na outra ponta agora lhe vejo e espero conseguir ser o que foi para mim: amor e mansidão.

Agradeço, imensamente, ao meu orientador, Professor Dr. Guilherme Paiva de Carvalho por ter a paciência e a sapiência necessária para lidar comigo. Sou grato por ter me ensinado mais do que ser um aluno de pós-graduação. Você me ensinou a ser professor em cada gesto fora e dentro de sala de aula. É uma honra lutar por uma cultura de paz ao seu lado!

Sou grato a todos os professores e auxiliares que fazem o Programa de Pós-Graduação em Ensino. Vocês movem não apenas o Programa, mas fazem a Educação desse país todos os dias, e tenham certeza, da forma mais íntegra possível. Obrigado pelos aprendizados. Agradeço, também, mesmo que de forma indireta a todos que constroem diariamente e fazem funcionar as instituições UERN, IFRN, UFERSA. Não há balbúrdias, e sim muito labor!

Registro ainda, meu agradecimento a Professora Drª Eliane Anselmo e ao Professor Dr. Paulo Tamanini pelas leituras atentas a esse trabalho e fundamentais críticas e contribuições. Agradeço, também ao Professor Dr. André Seal que esteve comigo desde a graduação e também contribui para o formato final desse trabalho.

Sou grato as instituições de fomento Capes e Cnpq que estiveram presentes na delimitação do meu tema desde minha pesquisa em monografia e que atualmente passam por momentos críticos de corte. Ainda pelo meu relacionamento com a temática, sou grato ao

Professor Dr. Lemuel Rodrigues que coordenou os programas de bolsa nos quais participei e me auxiliou para além dos muros da universidade.

Agradeço a todos da minha turma por terem construído meu conhecimento. Lembro-me de olhar para os lados depois das primeiras falas de vocês e perceber que iria crescer bastante com aquela experiência que vocês já carregavam. Agradeço os debates, as apresentações, as brincadeiras que ajudaram a aliviar as tensões que compõem uma jornada como essa e as respostas de ajuda quando precisava. Desejo que todos vocês trilhem ótimos caminhos e semeiem conhecimento por onde passar.

Deixo meu agradecimento especial às minhas irmãs de orientação, Daiane Duprat e Élida Bezerra. Agradeço as caronas, porque sem ela com certeza chegaria às aulas ainda mais cansado do que já estava devido a meu alongado expediente na escola. E ainda, sou grato pelas conversas que formaram laços entre nós, onde dividíamos as angústias e conquistas do processo. Espero levar nossa amizade para o resto da vida.

Agradeço aos meus amigos de infância Caio Souza, Arthur Victor, Ewerton José, Cássio Menezes e Jefferson Alberto que sempre me ajudam a aliviar os pesos da caminhada apenas com suas presenças e conversas onde comemoramos a vida. Extensivo agradecimento a Jefferson por continuar um irmão que a vida me deu e por estar dando os primeiros passos dentro da pós-graduação. Ficarei feliz em poder dividir o que aprendi nesses anos com você.

Sou grato a todos os meus alunos que tive a oportunidade de partilhar meu conhecimento durante esses dois anos. Não poderia colocar o nome de todos aqui, pois são muitos. Mas quero que saibam que vocês foram e são presentes na minha vida! Obrigado pelo momento único que propiciaram na minha vida onde fui carregado da porta da sala até a porta de saída pelos aplausos de vocês. Agradeço a todos os colegas que todos os dias durante esses anos fizeram o colégio CEAMO junto comigo. Vocês me ensinaram muito, os levarei na memória.

Agradeço aos meus colegas de graduação em História por se tornarem fundantes na minha forma de pensar o passado, o presente e o futuro. Colegas que se tornaram amigos e amigos que se tornaram irmãos: Ícaro Moura, Hyago Saraiva, Suliendson Dantas, Yadson Magalhães, ao professor e agora colega de profissão Néliton Araújo, Fernanda Grasiane, Ana Paula e como prometido, Lucas Costa. Cada um de vocês me acolheu de várias maneiras em diferentes situações. Obrigado, vocês são presentes!

Por fim, agradeço a Maria Eduarda, minha filha. Daqui você poderá perceber que nada se constrói sozinho, e ainda, saber quem esteve ao meu lado. Esse foi mais um passo que dei em minha vida para que você possa fazer sua caminhada. Sempre estarei com você.

A cultura do terror/7

O colonialismo visível te mutila sem disfarce: te proíbe de dizer, te proíbe de fazer, te proíbe de ser. O colonialismo invisível, por sua vez, te convence de que a servidão é um destino e a impotência, a tua natureza: te convence de que não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser.

Eduardo Galeano

RESUMO

Ao completarmos uma década da Lei 11.645/2008 que imprime a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, apresentamos um estudo sistematizado em três coleções didáticas para Ensino Fundamental e tencionamos um balanço acerca das representações indígenas nos livros de História. As coleções *História Sociedade & Cidadania*, *História Nos Dias de Hoje* e *Integralis* foram selecionadas mediante aprovação no edital 2017 do Programa Nacional do Livro Didático e utilização em escolas da cidade de Mossoró/RN. São elas a Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre, Escola Estadual Moreira Dias e Escola Estadual Monsenhor Raimundo Gurgel. Como objetivo principal temos a análise e compreensão das representações histórico-culturais dos povos indígenas. E, entre os objetivos específicos, tangenciamos: a) o caminho das políticas indigenistas e indígenas no Brasil b) o reconhecimento da diversidade cultural indígena brasileira; e c) o estudo e compreensão dos conteúdos que explicam a história e cultura indígena no Brasil. A metodologia utilizada está ancorada em Bardin (2016) por meio da análise de conteúdos. Analisamos as representações indígenas por meio de textos e imagens presentes na história do Brasil. Para tanto, nos aportamos nos conceitos de Chartier (1988; 1990) e Hall (2015). Sucessivamente, na observação e problematização das imagens nos utilizamos de Burke (2004). No que tange os livros didáticos e suas dimensões, nos ancoramos de forma basilar nos estudos de Bittencourt (2002), e ainda, Munakata (2012). A respeito da diversidade cultural fizemos uso da referência indígena Luciano (2016), dos dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística por meio do Censo 2010 e os escritos dos historiadores Silva e Costa (2018). As representações analisadas na pesquisa demonstraram quais imagens dos índios ainda moram em nossas cabeças. Há ainda uma ampla utilização de imagens no período colonial que produzem estereótipos, entre eles o mais recorrente é o do canibalismo. Imagens e textos que vão desaparecendo nos anos e livros subsequentes do ensino fundamental. Contudo, apesar de algumas continuidades, há esforços por parte de editoras que produzem transformações significativas no ensino da história e cultura indígena. A Lei aliada às práticas docentes trouxeram mudanças significativas, porém apesar do caminho construído há muito que se fazer.

Palavras-chave: Lei nº 11.645 de 2008. Livro Didático. Representações Indígenas.

ABSTRACT

When we completed one decade of the law 11.645/2008 that obligates the teaching of the African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture, we present a systematic study in a three didactic collection to Fundamental School and we looked for a balance about the indigenous representation inside History books. The collections "História Sociedaded & Cidadania", "História nos Dias de Hoje" and "Integralis" were selected through the approval in the 2017 bid of the "Programa Nacional do Livro Didático"and we'll be used in the schools of Mossoró/RN city. The schools are Escola Estadual José de Freitas Nobre, Escola Estadual Moreira Dias and Escola Estadual Monsenhor Raimundo Gurgel. As a main goal we have the analysis and comprehension of the representations historic/cultural of indigenous peole. And, among specific objectives, we mention a) the pathway of indigigenists and indigenous policies; b) The recognition of diversity of the brazilian indigenous culture; c) The study and comprehension of the contents which explain History and Culture of indigenous people in Brazil. The methodology used is based on Bardin (2016) thoughout content analysis. We analyzed the indigenous representations on texts and images shown in the history of Brazil. Therefore, we based on the concepts of Chartier (1988; 1990) and Hall (2015). Successively, on observation and problematization of images and we used Burke (2004). In relation to textbooks and their dimensions we strongly based on studies of Bittencourt (2002), furthermore, Munakata (2012). Regarding to cultural diversity we used the reference of Luciano (2016), data collected by The Brazilian Institute of Geography and Statistics through 2010 census and papers published by the historians Silva and Costa (2018). The representations analyzed on the research demonstrate the images of the indians that we have in our minds. There is still a wide use of images in the colonial period that produce stereotypes, among them the most recurrent is that of cannibalism. Images and texts that disappear in subsequent years and books of elementary school. Yet, despite some continuities, there are efforts by publishers that produce significant changes on the teaching of History and indigenous culture. The Law combined with teaching practices brought significant changes, but despite the path built there is much to do.

Key-words: Law nº 11.645 of the 2008. Textbook. Indigenous .

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA - Associação Brasileira de Antropologia

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF - Constituição Federal

CINEP - Centro Indígena de Estudos e Pesquisas

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPI - Conselho Nacional de Proteção aos Índios

Cnpq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileia

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EI - Estatuto do Índio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE - Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

ISA - Instituto Socioambiental

LD - Livro Didático

MAIC - Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio

MEC - Ministério da Educação

MI - Movimento Indígena

MP - Medida Provisória

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNBE - Programa Nacional da Biblioteca da Escola

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 DIREITOS INDÍGENAS: UM LONGO CAMINHO 24

2.1 NO PERÍODO COLONIAL (XV – XVIII) 26

2.2 NO PERÍODO IMPERIAL (1822 – 1889) 29

2.3 NO PERÍODO REPUBLICANO 33

2.3.1 NA DITADURA MILITAR 36

2.3.2 A CF DE 1988, A CONSTITUIÇÃO CIDADÃ 40

2.3.2.1 O MOVIMENTO INDÍGENA E A CONSTITUIÇÃO DE 1988 42

2.4 A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA 46

3 A DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA NO BRASIL: QUEM SÃO OS ÍNDIOS? 47

3.1 OS ÍNDIOS NAS PESQUISAS 50

3.2 OS ÍNDIOS EM NOSSAS CABEÇAS 55

4 AS REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 66

4.1 AS FACES DE UM LIVRO DIDÁTICO 66

4.2 OS ESTIGMAS DO PASSADO E DISPUTAS POR ESPAÇO 72

4.3 "ADIVINHE QUEM VEM PARA O JANTAR": CANIBALISMO E O CARÁTER EDÊNICO 78

4.4 O TEMPO PASSA E OS ÍNDIOS VÃO SUMINDO 93

4.5 ESQUECIDOS NA COLÔNIA E OMITIDOS NA REPÚBLICA 98

CONSIDERAÇÕES FINAIS 100

FONTES 109

REFERÊNCIAS 110

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa analisar e compreender as relações entre as representações da temática indígena a partir da Lei nº 11.645 de 2008, nos Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental II. A pesquisa tem como *locus*, escolas estaduais da cidade de Mossoró/RN[1]. As instituições, Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre, Escola Estadual Moreira Dias e Escola Estadual Monsenhor Raimundo Gurgel figuram entre os campos de pesquisa. As escolas que analisaremos foram selecionadas mediante parceria com os programas de iniciação à docência e iniciação científica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O nível do Ensino Fundamental II abordado foi delimitado através das interações que tive durante a graduação em História e os programas institucionais de bolsa ao qual participei e desenvolvi pesquisa. Ambos os projetos que participei como bolsista e voluntário também me auxiliaram na aproximação e interação com a temática: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Subprojeto História Campus Mossoró que teve por objetivo "trabalhar a iniciação à docência em História tendo como foco uma aproximação entre a formação de professores e a elaboração de materiais didáticos, fortalecendo o trabalho com fontes históricas, privilegiando as temáticas específicas referentes à lei 11.645/08" e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) que se intitulava de *O Ensino de História na Educação Básica: o papel da Universidade na formação de professores para o ensino de história e culturas afro-brasileiras, africana e indígena.* E ainda durante a graduação em História a delimitação da temática indígena relacionada com os livros didáticos foram novamente suscitadas por meio do evento anual organizado pelo Departamento de Ciências Sociais e Políticas, da UERN, Colóquio Sobre Questões Étnicas no Nordeste Brasileiro. O VI Colóquio, em 2014, teve como tema Educação e Promoção da Igualdade Étnico-Racial no Brasil.

A pesquisa em nível municipal, estadual e nacional e ainda relevância do Ensino Fundamental II como fase em que os alunos passam cerca de quatro anos (um a mais do que o Ensino Médio), também influenciaram parcialmente nossas escolhas. Levo em consideração ainda para esse recorte a experiência que tive enquanto professor dos dois níveis citados e a percepção de que a "base" dos conhecimentos discentes é construída durante esse período. Nesses quase cinco anos de docência atestei que o Ensino Médio está se tornando um espaço

[1] Segundo dados do IBGE (2012), a cidade tem 56 escolas públicas estaduais com o Ensino fundamental, e ainda, conta com 61 escolas públicas municipais com o mesmo nível. Informações disponíveis em: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=240800&idtema=117&search=rio-grande-do-norte%7Cmossoro%7Censino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012

para revisão dos conteúdos já trabalhado nos anos passados. Isso porque o objetivo maior é obter êxito no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Experiência marcante que me relacionou com a temática indígena aconteceu quando ainda criança. Ao ler o caso de um índio que foi queimado enquanto dormia em um banco esperando o ônibus. Lembro-me de ler a matéria em uma revista e ficar olhando por longos minutos a imagem do corpo de Galdino Jesus dos Santos completamente enfaixado no hospital. Ele teve 95% do corpo queimado e faleceu no outro dia. O crime ocorreu em Brasília, em 20 de abril de 1997. Na narrativa do caso cinco jovens, ao amanhecer, passaram "pela parada de ônibus onde dormia a vítima. Deliberaram-se em atear-lhe fogo, para o que adquiriram dois litros de combustível em um posto de abastecimento. Retornaram ao local e enquanto [...] despejavam líquido inflamável sobre a vítima, os demais atearam fogo, evadindo-se a seguir" (MELLO, 1997). Durante o julgamento as alegações e desculpas dos acusados giraram em torno de "brincadeiras", "dar um susto" "ou pensar que era um mendigo". Galdino era uma liderança indígena Pataxó-HãHãHãe e estava em Brasília junto com outras lideranças para tratar de questões relativas às comemorações do Dia Nacional do Índio e a demarcação de terras indígenas. Enquanto a família de Galdino foi devastada pelo crime (sua mãe morreu de desgosto dez anos após o caso e os três filhos foram criados sem pai), cerca de vinte anos após, os assassinos de Galdino (re)construíram suas respectivas vidas (ALVES; PAIXÃO, 2017). Quatro deles passaram em concursos públicos e trabalham em órgãos ligados a administração pública. A respeito do crime, ainda criança eu me perguntava: porquê? De formas diretas e indiretas me interessei pela temática acerca do preconceito e suas consequências.

Já as tensões entre as representações relacionadas à Lei nº 11.645 de 2008 são vistas neste trabalho por meio dos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II (de 6º ao 9º ano). O critério para escolha das coleções foi a aprovação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edital 2017. Esses livros foram apresentados nas escolas supracitadas e, alguns desses, foram selecionados por professores como parte do material didático para ser utilizado nas aulas de história. Refletimos que mediante a aprovação nacional o material também está presente por diversos lugares do país. Desta forma, essa pesquisa se propõe a pensar o ensino de história e a historiografia didática em todas as instâncias. Contudo, ao olharmos para a escola, vemos um universo de possibilidades e objetos de estudo para analisar e debruçar-se. Com a licença poética permitida, escolher os livros didáticos dentro de um oceano de opções foi algo aparente, porém muito longe, a "escolha de Sofia".

Sobre alguns aspectos do PNLD, compõe ao lado do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) as ações dos Programas do Livro. O PNLD é uma política pública do

Governo Federal representado pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), que foi criado durante o processo de "abertura lenta, gradual e segura" no governo militar Figueiredo, ainda com o nome de Fundação de Assistência ao Estudante, em 1980. Este que era e ainda é o braço administrativo e executor da logística processual em torno da avaliação e compra dos livros didáticos. Durante esse mesmo contexto, foi criado em 1985, o PNLD. Que começou a lançar editais para a compra de livros que seriam distribuídos para o Ensino Básico público. Contudo, só foi a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, "que se iniciou efetivamente a avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127). Segundo informações do site Memorial do PNLD, os primeiros editais apresentavam propostas menos criteriosas. Com a promoção das políticas públicas afirmativas, representadas por leis como a 10.639/03 e consequentemente a 11.645/08, os editais e avaliações passaram a utilizar como critérios pressupostos das questões étnico-raciais.

Segundo Miranda e Luca (2004, p. 124), "o estabelecimento de uma política pública para o livro didático remonta ao Estado Novo, quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos". No entanto, as regras estabelecidas para a compra e utilização eram perpassadas pelo cunho político-ideológico do governo militar de Vargas (1937 – 1945). "O livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime" (CAPELATO, 1998 *apud* MIRANDA; LUCA, 2004, p.125). Atualmente, o Guia do PNLD, vale para o triênio 2017/2018/2019. A respeito do desenvolvimento dos editais e novos parâmetros correlatos as leis supracitadas:

> Ainda que o processo de aperfeiçoamento dos critérios e procedimentos de avaliação seja bastante recente, a relação de continuidade dessa política por quase uma década teve efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro. Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. Nos vários editais e nos Guias publicados, tais critérios têm sido exaustivamente repetidos: existência de erros de informação, conceituais ou de desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia [...] (MIRANDA; LUCA, 2004, p.127).

Ressaltamos que o Programa tenta fugir - apesar de não conseguir em algumas vezes - da ideia de que visa maior qualidade para os materiais didáticos. Isso porque poderia anotar-se uma escala qualitativa que geraria parâmetros e atribuições como bons ou ruins. Entretanto, o

parâmetro foi criado de uma forma ou de outra. Um exemplo é o caráter pedagógico que as obras/empresas reprovadas conseguiram passar para as outras obras/empresas. Entre os aprovados pelo PNLD 2017, destacamos as seguintes coleções:

Quadro 1 - Coleções analisadas – Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano

Título	Publicação	Editora	Edital	Análise da obra
História Nos dias de hoje	2015	Leya	2015	A história dos indígenas, investe-se na valorização do seu protagonismo principalmente por meio de informações e de narrativas sobre as resistências dos povos indígenas ao expansionismo territorial norte-americano, no século XIX. No tratamento de algumas temáticas e conceitos, notadamente quando da História e cultura indígena, no contexto do Brasil pré-colonial e colonial, há problemas por apresentar dados genéricos sobre o passado, sem adentrar na especificidade de cada grupo (PNLD, 2017).
Integralis	2015	IBEP	2015	História e a cultura dos povos indígenas são abordadas em suas lutas pela ocupação e pelo reconhecimento de terras e de outras questões sociais que se desdobram dessas lutas tradicionais. Textos e atividades relativas às políticas públicas de combate às desigualdades sociais, principalmente nos volumes do 6º e 7º anos, demonstram a diversidade de povos indígenas, seu crescimento populacional dos últimos anos, suas diferenças culturais e as conquistas obtidas com as políticas indigenistas. Ressalva-se que tais conteúdos colaboram parcialmente para o estudo de temáticas que abordem as problemáticas em torno das relações étnico-raciais quanto ao enfrentamento do preconceito e do racismo (PNLD, 2017).
História Sociedade & Cidadania	2015	FTD	2015	As populações indígenas são tratadas com ênfase na história desses povos na América, particularmente, no Brasil, revelando elementos culturais e as suas lutas. Há textos principais, complementares, boxes e atividades que promovem reflexões atualizadas sobre a história e a cultura dos povos [...] indígenas (PNLD, 2017).

Fonte: Elaboração própria em 2019

Segundo o pensamento de Munakata (2012), o fator mercadológico é um dos gargalos do Programa que enfrenta críticas por falir ou enriquecer grupos editoriais que ao longo dos anos foram anexando editoras que quebraram depois de reprovações. As coleções selecionadas compõem o ensino de história nas escolas supracitadas. Além desse critério de utilização, os livros possuem interações com a referida Lei 11.645/08. Fato que reafirmar essa relação são as análises das obras retiradas do próprio site do PNLD. Do mesmo modo, ponderamos para a escolha do objeto seu papel relevante no processo de ensino-aprendizagem e a sua dimensão como "produto cultural" embasada por Bittencourt (2002, p. 69). A historiadora elenca uma série de categorias para esse suporte, entre eles, o de mercadoria, depositário dos conteúdos escolares e veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (BITTENCOURT, 2002, p. 69-72).

A respeito das imagens, Bittencourt (2002, p. 77), nos fala que há no ensino de história um acervo de representações que é utilizado desde o século XIX. E que "tais pinturas têm se prestado à constituição de uma memória há várias gerações". Imagens que ainda são e vão ser utilizadas para o ensino da história indígena/brasileira. Para panteão dos personagens que aparecem nas obras:

> Houve o cuidado de se pesquisar os possíveis retratos de personagens que ficaram famosos posteriormente, para serem apresentados aos jovens estudantes. É o caso, por exemplo, de Tomé de Souza e de Pedro Álvares Cabral. O "descobridor" e o primeiro "chefe político" ou governador-geral do Brasil precisaram da glória dos principais personagens históricos, demandando a criação de representações do momento da descoberta da nova terra. A chegada de Tomé de Souza à Bahia pôde ser "vista" e gravada na memória dos jovens estudantes desde 1844, em um dos primeiros manuais didáticos de História do Brasil, do general Abreu e Lima, adaptado pelos editores da casa Laemmert. O "descobridor" Pedro Álvares Cabral, colocando o pé nas terras brasileiras, já aparecia em capas de livros nos anos de 1880, e muitas dessas mesmas reproduções ainda podem ser observadas pelos alunos em obras recentes dos anos 90 (BITTENCOURT, 2002, p. 77-78).

Desta forma, partiremos dos livros didáticos de História utilizados nas escolas estaduais da cidade de Mossoró, para analisarmos e compreendermos, por meio de dispositivos textuais e imagens como são veiculadas as representações indígenas em livros não indígenas. A questão da distinção é algo a ser levado em consideração, pois os materiais didáticos em geral são escritos, editados e lidos por uma maioria esmagadora não-indígena. Desta maneira, os livros que figuram entre os principais materiais didáticos utilizados em sala de aula, são responsáveis por constituírem a fonte da narrativa histórica indígena que é ensinada em todas as escolas do país.

A respeito do advento da Lei nº 11.645 de 2008, institui-se o reconhecimento de que, historicamente, negros e os índios no Brasil foram sistematicamente omitidos da história nacional. Segundo Funari e Piñón (2016, p. 97–98):

> Nos livros didáticos, os índios eram quase sempre enfocados no passado. Apareciam, muitas vezes, como coadjuvantes e não como sujeitos históricos, à sombra da atividade dos colonos europeus. A colonização do continente americano pelos indígenas praticamente não era mencionada e os índios eram descritos por meio da negação de traços culturais considerados significativos, como falta de escrita, de governo e de tecnologia. Isso levava à desvalorização das culturas indígenas. Além do mais, os índios do presente e do futuro tendiam a ficar ocultos, como se fossem desaparecer por um processo natural de desenvolvimento. Por fim, predominava a noção de um índio genérico, ignorando a diversidade cultural que sempre existiu entre essas sociedades.

As políticas afirmativas pedagógicas surgem para combater e descontruir essa miríade. Preconceitos, estereótipos e discriminações em relação ao "outro" se manifestam de forma aberta e/ou velada no ambiente escolar. Essas políticas educacionais objetivam a educação inclusiva, elencando todos os grupos sociais na construção da nação: índios, africanos, afro-brasileiros, portugueses, luso-brasileiros, asiáticos, europeus e etc. Segundo a cartilha de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2014), o Estado e a sociedade devem tomar medidas para ressarcir esses grupos sociais. A Lei nº 11.645 foi promulgada em 10 de março de 2008, pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, alterando a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Ela segue a esteira na promoção de algumas mudanças no ensino de história ao longo de mais de uma década, a lei que a antecedeu que tinha esse mesmo caráter foi a de nº 10.639/03. Em seu texto, vemos os seguintes pontos:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
>
> § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

Porém, a lei ainda encontra entraves para sua efetivação. Como aponta Bezerra (2017), a lei esbarra nas produções didáticas que antecedem a própria legislação. As análises de livros didáticos citadas por ele em seu trabalho como os de Grupioni (1996), Gobbi (2006) e Coelho (2009) criticam, respectivamente, o caráter ingênuo e preguiçoso como traço fundamental do perfil dos indígenas, o distanciamento dos índios do meio urbano e uma visão evolucionista que os caracterizam como seres primitivos em uma escala civilizacional e a consequente restrição ao aparecimento e desaparecimento no período colonial. Portanto, a dificuldade se resumiria em "introduzir e desenvolver as contribuições históricas e sociais dos povos indígenas a partir das discussões sobre questões étnico-raciais sob novas perspectivas e abordagens historiográficas e acadêmicas" (BEZERRA, 2017, p. 280). As pesquisas que deflagram a historiografia didática surgem por volta dos anos 1990. E apesar do tempo e da produção, diante do que foi exposto, nossa pesquisa encaixa-se no que é dito pelo pesquisador: uma contribuição para o Ensino de História a partir da leitura e utilização de autores indígenas e discussões sobre as representações.

Na investigação do problema, algumas perguntas tornam-se prementes. Entre elas: quais outras leis ou políticas foram voltadas para os índios na história do Brasil? Quem são os índios? Quais as interferências da Lei 11.645/08 nos livros didáticos? Como são representados os índios ao longo da história do Brasil? Partindo com esses questionamentos ansiamos compreender um pouco da realidade escolar.

Para tanto, temos como objetivo principal, a análise e compreensão das representações histórico-culturais dos povos indígenas. Entre os objetivos específicos, tangenciaremos: a) o caminho das políticas indigenistas e indígenas no Brasil; b) o reconhecimento da diversidade cultural indígena brasileira; c) o estudo e compreensão dos conteúdos que explicam a história e cultura indígena no Brasil. Preocupamo-nos, além disso, com a efetividade das ações do Estado brasileiro, por intermédio de políticas públicas.

A pesquisa encontra-se dividida em capítulos que resumimos a seguir. No primeiro capítulo, analisamos o longo caminho das políticas indigenistas no Brasil até a promulgação da Constituição de 1988, considerada um marco na conquista dos direitos indígenas. No processo da Constituinte, tentamos compreender a participação e articulações feitas pelo Movimento Indígena. Além disso, mostramos um breve histórico das lutas e, por fim, levantamos alguns questionamentos acerca das possibilidades e caminhos futuros. Logo em seguida, construímos um capítulo voltado para o estudo e reconhecimento da diversidade cultural indígena no Brasil. Esse capítulo servirá de subsídio para análise dos conteúdos acerca da temática indígena. No capítulo seguinte, temos a análise sobre os livros de história. Nele investigamos um compilado

de textos e imagens presentes no ensino de história. Tentamos compreender como esse acervo, do qual nos fala Bittencourt (2002), e outras estruturas do Livro Didático (LD) influenciam na construção da imagem dos índios. Para tanto, corroboramos com Bezerra (2017, p. 275), quando fala que "estudar as representações disseminadas pelos livros didáticos significa estudar a concepção de mundo [e nação] que se deseja disseminar e como essas representações constroem outras representações na e sobre a sociedade".

À das representações que se constroem com os tempos, percebemos a imagem como nos é apresentada pelos livros didáticos está diretamente relacionada com a memória. Para isso, vejamos a afirmativa do historiador Meneses (1992, p. 10):

> [...] nem a memória pode ser confundida com seus vetores e referências objetivas, nem há como considerar que sua substância é redutível a um pacote de recordações, já previsto e acabado. Ao inverso, ela é um processo permanente de construção e reconstrução *um trabalho*, como aponta Ecléa Bosi. O esforço ingente com que costumam investir grupos e sociedades, para afixá-los e assegurar-lhe estabilidade, é por si, indício de seu caráter fluido e imutável.

Meneses (1992) trata nesse trabalho, do uso da memória pelo campo das ciências sociais. Afirma como vemos que a memória é fruto de "um trabalho", no sentido de construção e reconstrução. Fluida e mutável. E assevera que existem grupos e sociedades que investem na fixação de determinada memória. Pois bem, é aqui que ligamos nosso problema e trazemos um dos principais pontos da pesquisa. Procuramos evidenciar não apenas as representações arquitetadas – como os povos são apresentados, pintados, lidos – mas também como é edificada a identidade cultural e nacional dos grupos sociais dos quais estamos nos referindo. Que memória tenta-se fixar para os leitores, alunos e alunas do país? Nosso foco está na construção arquétipo de história e cultura indígena nos livros didáticos. Os livros didáticos acabam que por depositarem registros das formas de utilização de informações e imagens. Esses registros são selecionados e, por sua vez, constroem uma biografia – única e estática – das sociedades indígenas.

Lembramos aqui da excelente análise do historiador Braúna (2014) sobre a *escrevência* do poeta moçambicano Mia Couto. Em seu livro, Nyumba-Kaya: Mia Couto e a delicada escrevência da nação Moçambicana, o autor disserta sobre as diversas nuances de se escrever a história de uma nação, mostrando que devemos ficar atentos "aos investimentos da palavra em sua infindável labuta para compor as contas e os contos do tempo vivido", afinal, "a questão, no final das contas, é saber com quantas palavras se faz uma nação".

Partindo dessas perspectivas, julgamos relevante a escrita dessa pesquisa, pois acaba-se por inserir no acalorado debate acerca de algumas medidas tomadas pelo atual governo e que vão de encontro à manutenção dessa e de outras leis[2]. No contexto, acirram-se as lutas dos movimentos sociais contra os diversos discursos de ódio, que por muito, estão dividindo o país. Esses discursos estão impregnados de racismo, intolerância e xenofobia, tanto em nível nacional quanto internacional. É relevante sabermos como essas medidas, que tramitam no cenário político nacional, atingirão as politicas afirmativas já estabelecidas. Além disso, acreditamos que os resultados e apontamentos, presentes neste trabalho, auxiliarão na reflexão substancial acerca do Ensino (de História), tanto para os professores e professoras quanto para diretores e diretoras, alunos e alunas. Enfim, para toda comunidade escolar. Essa consequente e possível reflexão levará a um desenvolvimento "das" e "nas" discussões tanto em sala de aula quanto nas elaborações dos Projetos Políticos Pedagógicos.

O conceito de *representação* é central em nossa pesquisa. A partir desse conceito, abordado especificamente em Chartier (1989; 1990), identificamos "o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 1989, p. 16-17). Desta feita, o estudo sobre os livros didáticos selecionados nos mostram a construção de uma realidade que é amplamente lida. Para melhor esclarecer esse conceito de representação, Chartier (1990, p. 185-186) nos mostra que:

> A relação de representação é, desse modo, perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não é. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada [...]

Vemos então que o conceito está ligado à produção de uma determinada realidade. Ela é a expressão de uma percepção, e ainda, esta é construída, desviada e construtora. Ela pode ser "entendida como relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga" (CHARTIER, 1990, p. 184).

Já para a discussão sobre a edificação do arquétipo *da identidade cultural* dos povos indígenas, utilizamos Hall (2015). O antropólogo percorre o caminho histórico do conceito e as concepções de identidade. Perpassando pelos contextos do sujeito do iluminismo, sujeito

[2] Vide as matérias sobre o tema nos seguintes links: https://www.survivalbrasil.org/ultimas-noticias/12062; https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2019/01/lider-guarani-teme-massacre-e-diz-que-indios-viraram-alvo-no-governo-bolsonaro; https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/cacique-xipaia-diz-que-eleicao-de-bolsonaro-acelerou-invasao-de-terra-indigena-no-pa.shtml; https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/bolsonaro-diz-que-vai-integrar-indios-e-quilombolas.ghtml.

sociológico e sujeito pós-moderno. Contudo, utilizamos de sua análise acerca das identidades nacionais, que segundo ele, "não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*" e ainda que "as pessoas não são apenas cidadãs legais de uma nação; elas participam da *ideia* da nação tal como representada em sua cultura nacional" (HALL, 2015, p. 30).

Partindo das análises da construção da nação e de sua identidade, queremos compreender como as representações dos livros analisados fomentam o lugar, ou a participação, de índios na construção da nação e quais suas possíveis consequências. Hall (2015, p. 31) também nos oferece uma pergunta norteadora sobre as representações, quando diz, "quais estratégias representacionais são acionadas para construir nosso senso comum sobre o pertencimento ou sobre a identidade nacional?". Para tanto, o enfoque da pesquisa recai sobre a história do Brasil, ensinada. Desta forma, analisamos os aspectos histórico-culturais dos seguintes períodos: *colônia, império e república*.

A manipulação do passado, a qual o antropólogo jamaicano nos fala, também nos suscitou alguns caminhos. Pensamos que a narrativa de uma nação se constrói pelo elo de uma tradição, um passado em comum. Por isso, nos perguntamos como são apresentadas as sociedades indígenas nesse passado compartilhado por todos e edificado por poucos? Para Hall (2015), isso se explicaria pela ideia de *mito fundacional*, a qual, o passado narrado é tão longínquo que se perde nas brumas do tempo, ou seja, constrói-se uma narrativa que pode colocar povos em momentos de suma importância, participando assim da fundação daquela sociedade, como também, pode silenciar povos que participaram do começo da história de uma determinada nação.

A análise do livro empreende a formação dos Estados nacionais europeus em sua dimensão de narrativas e outros instrumentos construtores. O autor é bastante claro ao citar o movimento de conquistas e dominações dos colonizadores e colonizados, mostrando que:

> Cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada. Como observou Ernest Renan, esses começos violentos que se colocam nas origens das nações modernas têm, primeiro, que ser 'esquecidos', antes que se comece a forjar a lealdade como uma identidade nacional mais unificada, mais homogênea (HALL, 2015, p. 35).

Pensando nesse movimento, que segundo Hall, se repete *ad nauseam* por toda a Europa, e levando-se em conta nosso processo de colonização e formação nacional, analisamos os livros didáticos como um *dispositivo discursivo*, procurando elucidar algumas questões sobre a

personificação dos índios na história do Brasil. E ainda, como já citado, a concepção de livro didático proposta no decorrer deste trabalho é a de que ele contém diversas facetas, para isto, utilizamos Bittencourt (2002).

Para o estudo dos livros didáticos, utilizamos o método da "análise de conteúdo" proposto e desenvolvido por Laurence Bardin (2016). Em sua obra, Bardin, traz vários exemplos de como – ou de que forma – podemos analisar e ler as entrelinhas de diversos documentos e seus respectivos conteúdos: livros, revistas, jornais, catálogos, horóscopos, entre outros. A professora propõe que por meio do olhar acurado sobre palavras, sentidos significados, repetições e estruturas podemos ler para além do que já está exposto. Passando por fases de "análise descritiva do conteúdo" e "análise explicativa, veiculando informações suplementares adequadas ao objetivo" (BARDIN, 2016, p. 58). Em uma das apresentações de formas de análises e resultados, a autora nos aduz uma definição pertinente e aparente do que propomos a fazer nesta pesquisa. Para Bardin (2016, p. 57):

> Um estereótipo é 'a ideia que temos de...', a imagem que surge espontaneamente, logo que se trate de... É a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos partilhada pelos membros de um grupo social com alguma estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica preexistente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos, substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção real. Estrutura cognitiva e não inata (submetida à influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias e de influências privilegiadas como as comunicações em massa), o estereótipo, no entanto, mergulha as suas raízes no afetivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou criado.

O estudo para se chegar à compreensão dos estereótipos, como coloca Bardin (2016), será feito com a codificação dos dados retirados dos livros analisados. Construímos categorias de análises, como: traços e atributos físicos relacionados aos índios, lugares geográficos, períodos históricos relacionados, entre outros. Inicialmente, fizemos uma "leitura flutuante" Bardin (2016, p. 68) para formular algumas dessas categorias e interpretações a respeito do conteúdo. Queremos esclarecer que o quadro de categorias é um norteador muito importante para nós, contudo, a rigor metodológico ressaltamos que ele passou por variações ao decorrer do processo, ocorrendo transformações com acréscimos ou retiradas, por exemplo.

Acreditamos que a (de)codificação dos dados – o conteúdo dos livros – conseguirá aduzir aos leitores pontos subjetivos e negociáveis, ou seja, valores e imagens que são desejáveis e aceitáveis e inversamente subversivos, fugindo ao padrão.

Este trabalho trata das representações presentes dos povos indígenas, porém com vistas para o seu passado e futuro. Compreender isso nos põe não apenas nos caminhos do ensino de história, mas também nos caminhos dos imaginários que povoam as cabeças de muitos brasileiros. Brasileiros esses que estão a todos os momentos de envolvendo com aspectos políticos e econômicos, seja de forma direta ou indireta. Se o pensamento conformado é o de um índio preguiçoso e que não precisa de muita terra, ele se revoltará em ações mais globais, bem como, a produção de leis que demarcam ou não terras. Desta forma, processos de etnogênese e até mesmo sobrevivência (mesmo que não consideremos uma visão fatalista acerca da existência indígena) estão interligados com a produção e ensino da imagem textual e não-textual dos indígenas.

2 DIREITOS INDÍGENAS: UM LONGO CAMINHO

A preocupação específica deste primeiro capítulo está voltada para a análise dos caminhos percorridos pelos povos indígenas na luta pela garantia dos seus direitos. Para tanto, destacamos a investigação de um documento que consideramos marco histórico dessa jornada: a Constituição Federal (CF), de 1988.

A sétima constituição brasileira é considerada um marco na luta pelos direitos de grupos marginalizados no país (afro-brasileiros, indígenas, deficientes e outras minorias). O fato de ter sido intitulada de "Constituição Cidadã" atesta nossa perspectiva de que esta foi um "divisor de águas" em relação à (não) existência desses direitos em outras constituições do país. Outrossim, nosso destaque pela CF de 1988 relaciona-se diretamente com o caminho que pesquisamos. O historiador Evangelista (2004, p. 9) nos auxilia em nossa associação explicando que:

> [...] a Constituição, é a marca da passagem de total espoliação de bens materiais e culturais da comunidade indígena para uma fase de reconhecimento como povo que se diferencia em sua organização econômica, cultural e política. É também a passagem de um momento de tutela por parte do Estado para com os índios para a sinalização de caminhos de autonomia e possibilidade de auto-gerenciamento de seus bens.

Como podemos ver a Carta Magna prescreve outra forma de relação entre Estado e comunidades indígenas. Propõe-se uma mudança da conduta civilizatória, integracionista e tutelar de outrora por uma possibilidade de mais autonomia. A título de exemplo, destacaremos o caso do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que "foi criado com o objetivo de proteger os índios, porém ao mesmo tempo prepará-los para se tornarem parte da 'comunhão nacional'" (VALENTE, 2017, p. 24). Esse tipo de vínculo impositivo e hierárquico acarretou incontáveis detrimentos às sociedades indígenas. Ocorreram diversas mortes ocasionadas por políticas indigenistas, seccionalmente, durante o regime militar no Brasil (1964 – 1985). O SPI construiu uma visão de preocupação, porém, na prática demonstrava incapacidade e combate em vez de proteção. Algumas de suas medidas carregam a marca da violência, do drama e do sofrimento para os povos indígenas e para todos aqueles que se sensibilizem com os casos (VALENTE, 2017). Na obra *Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura*, um relato nos chamou particular atenção. O caso da índia Bororo Rosa relata "como ela foi "entregue" por Flávio de Abreu [funcionário da SPI] a um vizinho "civilizado", Seabra. "Em troca, Seabra construiu um fogão de barro na fazenda Santa Terezinha, que pertenceria ao

servidor do SPI. A mulher de Ferreira Filho, Juracy, também servidora do posto, contou que Rosa foi escolhida ‘por meio de uma seleção feita entre meninas índias que frequentavam’ a escola do posto. Flávio mandou que as índias ficassem em pé numa sala de aula, e Seabra fez a escolha. Após a entrega, o pai da menina teria feito reclamações a Flávio, que por isso lhe ordenou ‘uma surra’, aplicada pelos índios Otaviano Aiepa e Cojiba. Depois que Seabra concluiu o fogão, devolveu a índia” (VALENTE, 2017, p. 39).

O trato uniformizante do Estado construiu representações homólogas em relação às culturas indígenas. Por conseguinte, isso acabou se tornando algo nocivo para as diversas vidas indígenas. Preocupamo-nos então em fomentar uma representação que esteja no caminho da heterogeneidade, da pluralidade. Para isso, quando nos referimos aos grupos indígenas, sempre nos referiremos assim, no plural. Grupos diversificados e plurais em suas histórias, memórias e culturas. Não compreendemos aqui, que as comunidades mantêm um sistema de comunicação totalmente coeso entre si ou que todas estejam sintonizadas em um único interesse. A rivalidade entre os grupos é uma realidade. Quando se trata de culturas indígenas não nos referimos a um diapasão, onde interesses estão sempre alinhados ou acordados. São demandas específicas. Tudo isso para que fujamos de perspectivas uniformizantes ou homogeneizadoras que durante muito tempo implicaram na forma como as políticas foram e são construídas para os índios.

> Também é necessário perceber que neste processo os indígenas foram vistos, predominantemente, como um grupo homogêneo, e não como diversificado em cultura, organização, história etc, ou seja, a utilização constante do termo genérico indígena, muito mais representava a quantidade de componentes do que a variedade de culturas, ou mais precisamente como povos distintos em construção social e cultural entre si e por isso não se conformando na categoria genérica: índio. Essa talvez seja a característica que aproxima as várias políticas indigenistas portuguesas/brasileiras até a atualidade.
>
> A compreensão dos índios como incapazes, vistos como crianças, como a infância da humanidade, é essencial e legitimadora desse monólogo entre culturas, e esteve presente em vários momentos, como em várias políticas (EVANGELISTA, 2004, p. 12-13).

Portanto, a interpretação homogeneizante e de integração à sociedade civilizada tornam-se degradantes para as diversidades indígenas, formando estereótipos e mecanismos de estigmatização em relação a esses grupos étnico-culturais. Antes de nos debruçarmos sobre a Constituição Cidadã, caminharemos um pouco na história onde tentamos perceber outros “marcos” referentes aos caminhos das políticas indigenistas no Brasil. Para tanto, estaremos ancorados nos trabalhos de Evangelista (2004), Almeida (2010) e Cunha (2012) para abordar as políticas indigenistas no período colonial, durante o Império e a República.

2.1 NO PERÍODO COLONIAL (XV – XVIII)

Partindo da análise sobre o período colonial brasileiro (1500 – 1822), destacamos alguns pontos relevantes: o processo de aldeamento, as guerras justas e as Leis de liberdade (1609, 1680 e 1755).

As aldeias, enquanto conceito histórico estão presentes desde o século XVI e continuaram a existir até o século XIX. "A política de aldeamentos foi essencial para o projeto de colonização" e, de modo geral, "desempenharam importantes funções e foram, *grosso modo*, estabelecidas e administradas por missionários, principalmente jesuítas" (ALMEIDA, 2010, p. 71). Entre essas funções destacam-se a de ocupação dos espaços conquistados, com certo caráter militar, e a incorporação dos índios como mão de obra. E ainda:

> [...] as aldeias religiosas ou missões visavam não apenas cristianizar os índios, mas ressocializá-los, tornando-os súditos cristãos do Rei de Portugal, que teriam vários papéis a cumprir na nova sociedade que se construía. A Coroa e a Igreja se associaram nesse empreendimento, no qual os aspectos religiosos, políticos e econômicos se misturavam (ALMEIDA, 2010, p. 72).

A autora propõe uma concepção de aldeia, a título de exemplo, mediante a visão da Coroa, dos colonos, dos religiosos e dos indígenas. Um exercício que busca a retirada da concepção europeia do centro das explicações. Ela passa a ver as aldeias, apesar de todas as espoliações, como espaços de resistência indígena. Misturavam-se, porém, serviam como crivos. Os diversos aspectos supracitados funcionavam como diretrizes no interior das aldeias. Como concepção, Coroa e Igreja, interpretavam que os índios deveriam ser transformados em vassalos/súditos e cristãos. Nesses momentos, vigorava o sistema de padroado, onde o rei de Portugal, por delegação do papa, exercia diversas atribuições dentro da hierarquia cristã e arcava com algumas despesas. O padroado criava obrigações para a Coroa, como por exemplo, a de evangelizar suas colônias. Porém, apesar de lhe incumbir obrigações o clero ficava sujeito a Coroa. Apenas os jesuítas que adquiriram independência financeira e estavam ligados diretamente a Roma, tiveram um pouco mais de autonomia. Contudo, foram expulsos pelo Marquês de Pombal no ano de 1759. Nesse caso, as aldeias serviam como instrumento para as devidas transformações. Vale ressaltar que a diversidade indígena encontrada nas aldeias era enorme. Mas não devemos pensar o processo (política de aldeamento) apenas de forma hierárquica, impositiva ou subjugadora. Para tal, a historiadora Maria Regina Celestino de Almeida em seu livro *Os índios na História do Brasil*, sugere uma abordagem mais dialógica. Aduz, por exemplo, que apesar dos inúmeros detrimentos, os índios se interessavam pelas

aldeias e "participaram de sua construção e foram sujeitos ativos dos processos de ressocialização e catequese nelas vivenciadas" (ALMEIDA, 2010, p. 72). Ainda sobre esta perspectiva — que visa realocar os indígenas como sujeitos ativos na história —, Almeida (2010, p. 72) nos diz que os povos:

> Viviam uma experiência, nova, que, além das perdas apresentava alternativas de sobrevivência. Apesar dos prejuízos incalculáveis, a política de aldeamentos colocava os índios numa condição jurídica específica atribuindo-lhes, além de obrigações, alguns direitos que eles lutaram por garantir até o século XIX, agindo conforme os códigos do mundo colonial. Para integrá-los à colônia, os padres, principalmente os jesuítas, ensinaram aos índios novas práticas políticas e culturais que foram habilmente utilizadas por eles para obtenção de possíveis ganhos na nova situação em que se encontravam.

A desconstrução de uma perspectiva eurocêntrica acerca da história dos índios sempre se torna algo válido. Desta feita, conseguimos analisar que mesmo dentro das aldeias que eram estruturadas para a integração à sociedade colonial, houve resistência. Apesar de todo o aparato régio presente no processo, desde os descimentos, os índios apropriaram-se desta realidade restritiva e encontraram meios táticos para a luta e sobrevivência. "Com o caos instalado nos sertões pelas guerras, escravizações em massa e diminuição, cada vez maior, de territórios livres e recursos naturais, o ingresso nas aldeias missionárias era, com certeza, uma excelente oportunidade para sobreviver" (ALMEIDA, 2010, p. 75).

Os projetos empreendidos pela Coroa e pelos religiosos foram marcados por convergências e contradições. A respeito destas contradições fala-se que os agentes citados deveriam "explorá-los como força de trabalho e ao mesmo tempo protegê-los como aliados e súditos cristãos" (ALMEIDA, 2010, p. 82). Essa dimensão gerou um princípio básico de política indigenista que se manteve na legislação por quase todo o período colonial. Ocorreu uma divisão que deve ser esclarecida para que possamos compreender as formas como os índios eram concebidos por essas legislações e, também, compreender as formas de tratamento. Os índios foram divididos em dois grandes grupos: "os mansos (aliados) e os selvagens (inimigos), que se tornaram os aldeados e os escravos, respectivamente" (ALMEIDA, 2010, p. 83). Como afirmado, as representações legislativas têm como principal característica a diminuição significativa da diversidade cultural dos grupos indígenas. Levando-os a um processo de assimilação entre eles. Consequentemente, as representações geraram modos de escravização indígenas legítimas. Entre elas, as guerras justas e as expedições de resgate:

> Ambas eram regulamentadas por leis que variavam conforme as disputas e as pressões dos interessados. As guerras justas eram, como visto, desencadeadas

> contra os grupos hostis aos portugueses. As expedições de resgate trocavam com os grupos aliados seus prisioneiros condenados à morte (chamados índios de corda) que, salvos da execução, tornavam-se escravos por determinados períodos ou por toda a vida, de acordo com as variações das leis. Controvérsias ocorriam, com frequência, para decidir sobre a legalidade dessas formas de escravização, que podiam se ampliar ou se restringir, conforme o jogo de força entre os agentes. As leis variavam e davam margem a extrapolações e irregularidades por parte não só dos colonos, mas também de autoridades. Estas últimas se interessavam igualmente pelas escravizações ilícitas, sobretudo nas regiões onde a venda de índios como escravos constituía considerável fonte de renda, como em Belém e em São Paulo (ALMEIDA, 2010, p. 84).

Jesuítas e colonos divergiam bastante sobre esses pontos. Os projetos antagônicos disputavam pela vitória. Entre vassalos do rei e catequização, os índios resistiam. Como se vê o conceito de guerra justa é algo arbitrário. Os índios que resistiam às invasões e espoliações eram tidos como violentos, bárbaros e selvagens. Com esse argumento, os colonos conseguiam de forma legal promover sistematicamente a dominação. Com os abusos na declaração da guerra justa, Portugal tomará medidas de enrijecimento do cumprimento da lei. "Só seriam consideradas justas aquelas declaradas com a permissão real e existência invariável de testemunho, documentos e pareceres que confirmassem as causas alegadas" (EVANGEISTA, 2004, p. 17).

Outro ponto importante da legislação indigenista na colônia é a Lei de Liberdade dos Índios de 1755, durante o governo do Marquês de Pombal. Ressaltamos que nos anos de 1609 e 1680 duas leis de caráter geral "proibiram a escravização indígena em quaisquer circunstâncias. Ambas foram revogadas poucos anos depois devido à violenta reação dos colonos" (ALMEIDA, 2010, p. 84).

A política indigenista de Pombal foi marcada por grandes mudanças. Contudo, o que perceberemos é a persistência do viés assimilacionista com outros rumos traçados. O Diretório dos Índios, por exemplo, continuou com "a divisão dos índios nas categorias de mansos e selvagens, a obrigação do trabalho compulsório para os aldeados, a condição de tutela a eles imposta que seria, então, exercida pelos Diretores" (ALMEIDA, 2010, p. 109). As reformas pombalinas estão inseridas em um contexto de ocupação de espaço e extensão da administração portuguesa no século XVIII. Os índios foram tomados, na letra da lei, como vassalos do Rei. Além da expulsão dos jesuítas, a chegada do rei Dom João VI, em 1808, provocou uma mudança significativa de interesses e projeto. Ficou proibida a escravização dos índios e a ocupação de suas terras. Essa modificação se deveu, como já foi dito, pela nova polarização de

interesse: “a cobiça se desloca do trabalho para as terras indígenas” (FARAGE; SANTILLI, 1992 *apud* CUNHA, 2012).

À época do Tratado de Madri (1750), Portugal e Espanha empreendiam esforços para ampliar seus territórios no continente americano. O referido tratado teve como incumbência a ampliação do território colonial português. O princípio de *uti possidetis, ita possideatis* (como possuís, assim possuais) foi utilizado para nova demarcação, ampliando assim, o acordo do Tratado de Tordesilhas (1494). A importância da apresentação do princípio é guardada pelas segundas intenções de Pombal e a Coroa de Portugal. A lógica funcionava da seguinte forma: os índios ocupavam terras distantes - os chamados sertões na época – quando lhes foram atribuídos à condição de vassalos do rei, consequentemente, a Portugal era concebido o alcance a novas terras e soberania nos territórios ultramar. Desta feita, “os índios foram, nesse período, intensamente disputados pelos monarcas europeus, por sua condição de súditos, tanto no norte quanto no sul do continente” (ALMEIDA, 2010, p. 107). Pensa-se então se a política indigenista de Pombal promoveu igualdade ou a manutenção das diferenças, tendo em vista que as mudanças acarretaram na continuação de alguns privilégios, se é que assim possamos classificar. Como ponto de vista, trazemos mais uma vez a historiadora Almeida (2010, p. 118):

> Se a política indigenista de Pombal visava a acabar com as distinções entre índios e não índios, é instigante constatar que suas variadas formas de aplicação baseavam-se, fundamentalmente, na manutenção das diferenças. Nesse sentido, pode-se observar mais uma considerável continuidade em relação às políticas anteriores. As distinções se mantiveram em vários níveis: 1) entre os próprios índios habitantes das aldeias (principais e comuns); 2) entre índios bravos dos sertões e índios mansos das aldeias; 3) entre índios e não índios.

A complexa política indigenista de Pombal não conseguiria ser totalmente descrita nesse trabalho – e esse também não é nosso intuito. Porém, analisamos que dela desdobram-se outras leis e incontáveis variantes para a construção da representação e do trato com índios. É importante apontar que Pombal com seu projeto, lançou as bases para a legislação indigenista do século XIX. Como exemplo, destacamos a extinção do fim das aldeias coloniais nesse contexto.

2.2 NO PERÍODO IMPERIAL (1822 – 1889)

Com o processo da independência e o início do período imperial, outras perspectivas são concebidas no meio jurídico e social. A imagem que se constrói a respeito dos índios é a de uma (des)caracterização. A arregimentação dessa representação ainda tem como objetivo a

espoliação dos povos indígenas. Entra em cena o paradigma evolucionista que corrobora com a visão de vários antropólogos da época, onde, "os índios desapareceriam em um breve espaço de tempo" (EVANGELISTA, 2004, p. 19). O paradigma estruturou uma sólida concepção de inferioridade desses povos em relação aos europeus, assim como foi feito com os negros e asiáticos. Segundo Cunha (2012, p. 11), durante a segunda metade do século XIX, houve um ápice da teoria evolucionista, e:

> [...] prosperou a ideia de que certas sociedades teriam ficado na estaca zero da evolução, e que eram portanto algo como fósseis vivos que testemunhavam o passado das sociedade ocidentais. Foi quando as sociedades sem Estado se tornaram, na teoria ocidental, sociedades 'primitivas', condenadas a uma eterna infância. E, porque tinha assim parado no tempo, não cabia procurar-lhes a história.

Essa perspectiva lança um olhar transfigurante, homogeneizante e inferiorizante sobre as populações indígenas. A respeito da legislação indigenista no século XIX:

> [...] é quase inexistente, preenchida apenas por uma legislação pontual e flutuante, carregada por uma política de terras. Esse regulamento é o único documento geral do Império. Uma mudança perceptível nesse período só irá acontecer em 70 com a criação do internato de crianças indígenas no rio Araguaia. São duas as consequências da criação do internato: primeiro, possibilitava o adestramento de um contingente de interpretes, e segundo, seria o abandono da existência de aldeamentos, supondo a assimilação dos índios. As duas situações, no fundo se completam, e o governo central tentou expandir o projeto para o Amazonas e o rio Doce (EVANGELISTA, 2004, p. 20).

Apesar da quase inexistência nesse âmbito, os povos indígenas farão parte do projeto imperial de construção da identidade nacional. Identidade esta que é composta por papéis políticos, territoriais, históricos e culturais. Não é muito difícil de imaginar que esse projeto de Estado-nação brasileiro seguiu o curso dos valores europeus. O paradigma evolucionista, ao qual nos referimos acima, será um desses "valores científicos" que trará a marca da superioridade branca europeia e a legitimação da inferioridade de índios e negros. Segundo Laraia (2015, p. 114):

> Para os evolucionistas do século XIX a evolução desenvolvia-se através de uma linha única; a evolução teria raízes em uma unidade psíquica através da qual todos os grupos humanos teriam o mesmo potencial de desenvolvimento, embora alguns estivessem mais adiantados que outros. Esta abordagem unilinear considerava que cada sociedade seguiria o seu curso histórico através de três estágios: selvageria, barbarismo e civilização. Em oposição a essa teoria, a partir de Franz Boas, surgiu a ideia de que cada grupo humano

> desenvolve-se através de caminho próprio, que não pode ser simplificado na estrutura tríplice dos estágios. Esta possibilidade de desenvolvimento múltiplo constitui o objeto da abordagem multilinear

O projeto de uma identidade nacional somado às percepções inferiorizantes mais uma vez irá construir uma esteira homogeneizante, na qual os índios deverão passar. Apesar de não termos aqui uma legislação propriamente dita, incluímos essa análise, pois, as variantes do projeto e o paradigma evolucionista produzirão uma discussão sobre a utilização do índio como símbolo nacional, ao mesmo tempo em que este também era considerado um problema para o desenvolvimento econômico do país. O confronto dessas perspectivas produziu imagens – representações – históricas, literárias e políticas dos índios. Desta forma, Almeida (2010, p. 136-137), nos mostra que:

> Foi a imagem idealizada do índio que permitiu, no plano ideológico, transformá-lo em símbolo nacional. Essa imagem pouco teria a ver com os reais habitantes dos sertões e das aldeias do Império. Discursos e obras políticas, literárias, históricas, científicas desse período caracterizaram-se pela idealização dos índios do passado, enquanto tornavam invisíveis ou demonizavam os grupos ou indivíduos indígenas ainda muito presentes no território brasileiro. Estes últimos, bastante vivos e atuantes no século XIX, eram presença constante nos artigos das revistas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), nos Relatórios dos Presidentes da Província, na correspondência entre autoridades diversas e nas discussões da Assembleia Legislativa e das Câmaras Municipais. Discutia-se intensamente o que fazer com eles.

Invisibilização e omissão, demonização e inferiorização, barbárie, degradação e passividade tornaram-se na época – e ainda hoje – palavras homólogas e corriqueiras às histórias e às culturas indígenas. Os grupos e indivíduos com suas pluralidades desapareceram sistematicamente das histórias que compunham a nação. Sistematicamente, também, outros índios (ideais) eram apresentados à jovem nação. Como são os casos de "Felipe Camarão, de Arariboia e de alguns outros chefes que se aliaram aos portugueses, tornaram-se cristãos e contribuíram com sua coragem e virtudes para o engrandecimento da nação" (ALMEIDA, 2010, p. 137 – 138).

Fato importante, é que durante o século XIX, a história está se configurando enquanto uma disciplina (no já citado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro). Uma história das elites e para as elites, dos grandes feitos dos "grandes homens", onde índios e negros não tinham voz e nem vez. A forma com que esse conhecimento é elaborado e ensinado pertence – obviamente – ao seu tempo. Porém, não podemos esquecer que essas abordagens deixarão marcas indeléveis, não só na forma de ensinar história como um todo, mas também, na forma como

ensinamos e aprendemos durante muito tempo a História dos índios no Brasil[3]. Em partes, as representações sobre os índios demonstram uma determinada realidade política e social da época: "bárbaros, horríveis, ferozes, diabólicos, misturados, minoritários, miseráveis e preguiçosos [...] decadentes e empecilhos ao progresso" (ALMEIDA, 2010, p.140).

Ao retomarmos e refletirmos o caminho das políticas indigenistas nesse período da história do Brasil percebemos que existe uma relação profunda entre as concepções dos intelectuais com as políticas indigenistas do Império (ALMEIDA, 2010, p.139). Por exemplo, as figuras de José Bonifácio de Andrade e Silva (1763 – 1838), o epíteto patriarca da Independência do Brasil e Francisco Adolfo Varnhagem (1816 – 1878), reconhecido como historiador após publicar sua obra *História Geral do Brasil* (1854 – 1857) e exercer o cargo de primeiro-secretário do IHGB, em 1841. Apesar das oposições em alguns momentos à respeito do tratamento dado aos índios - respectivamente brandura e violência – concordavam quanto à inferioridade daqueles povos.

Acerca das posições, a visão de brandura de José Bonifácio foi a que mais teve aceitação no cenário da época. Defendia-se em termos legais que a assimilação seria feita com força apenas se necessário. Seu projeto intitulado *Apontamentos para a civilização dos índios bravos no Império do Brasil* foi aprovado na Constituinte de 1823. Contudo, "a Constituição de 1824 sequer mencionou a questão indígena, que se tornou competência das Assembleias Legislativas Provinciais, tendo prevalecido o interesse das oligarquias locais" (ALMEIDA, 2010, p.145).

O discurso da brandura se desviara das práticas (leis) que tinham caráter depreciativo aos índios. O Regulamento das Missões (1845) – outro documento importante para se entender o caminho da legislação indígena no Brasil – é altivo na demonstração do tratamento legal aos povos indígenas. Ao entregar os "cargos de diretores-gerais de índios para as províncias e de diretores para as aldeias", foi passado o controle sobre a vida desses povos:

> Os índios eram entregues a indivíduos que, encarregados de sua educação, tinham direito de explorar seu trabalho por períodos que variavam conforme leis locais. As violências e abusos cometidos com essas práticas aparecem, com frequência, na documentação, principalmente nos relatos dos viajantes (ALMEIDA, 2010, p. 146).

O recrutamento militar também era uma das obrigações que apareciam no Regulamento do século XIX. Não é novidade para muitos estudantes da história nacional que durante o período imperial ocorreram vários conflitos, um período combativo. Conferência do Equador

[3] Referenciamo-nos aqui ao livro organizado por Manuela Carneiro da Cunha: História dos Índios no Brasil.

(1824), a Cabanagem, no Pará (1835 – 1840) e a Guerra do Paraguai (1864 – 1870) são alguns desses conflitos que participaram, compulsoriamente, vários índios. A política indigenista em grande parte do século XIX é permeada por reminiscência dos séculos coloniais, e, como nos aponta Almeida (2010, p. 151):

> A legislação indigenista do século oitocentos incentivava o processo de individualização das terras indígenas com um discurso humanitário que visava a integrar os índios em igualdade de condições, transformando-os em cidadãos. Afinal, os ideais de civilização e progresso característicos do novo Estado não comportavam a ideia de índios, nem de vida comunitária. O objetivo era, sem dúvida, extinguir as aldeias, mas de acordo com a lei e respeitando-se os direitos dos índios, enquanto eles fossem considerados como tais.

À parte da questão insalubre, refletimos aqui como esses grupos e indivíduos foram necessários e participativos na história e formação da nação. E que, apesar do caráter compulsório de diversas vezes nestes conflitos que influenciaram a sociedade da época e atual de várias formas, ali também estavam as estratégias, táticas e interesses indígenas. Analisar como estão representadas essas participações e percepções são categorias do nosso trabalho. Assim, passamos a destacar as políticas indigenistas no período republicano, durante a ditatura militar e no contexto da redemocratização no Brasil.

2.3 NO PERÍODO REPUBLICANO

O século XIX ainda nos reserva outro período historiográfico: a passagem para a República brasileira (1889). Continuamos com nosso mote de perseguir o tratamento legal produzido pelos períodos históricos. Vale salientar que nosso intuito não é o de atribuir uma culpa ao passado e utilizar dos conhecimentos históricos para julgá-lo como um tribunal. Além de cometer um anacronismo profundo, estaríamos cometendo uma injustiça com àqueles que pertenceram aos seus tempos. Sobretudo, buscamos analisar e compreender quanto de passado existe no presente.

Na primeira fase da república entra em cena o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), criado em 1910 pelo Decreto nº 8.072, ligado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Além do pretenso serviço de proteção, outra função era a de "recrutamento de trabalhadores nacionais, composta principalmente por antigos escravos, através de fixação no campo de mão-de-obra rural e treinamento dos mesmos" (EVANGELISTA, 2004, p. 21). Após 1918, a Localização de Trabalhadores Nacionais será desmembrada, logo, passará a ser conhecido somente como SPI,

e posteriormente, mediante uma série de crises e escândalos de corrupção e maus-tratos será transformado na Fundação Nacional do Índio, a FUNAI, de 1967.

Além de prescrever a proteção e dar assistência aos índios, o primeiro ato de regulamentação da situação indígena na República, também traz às povoações indígenas "escolas de ensino, aulas de música, oficinas, máquinas e utensílios agrícolas" (EVANGELISTA, 2004, p. 22).

Algumas práticas e problemas de concepções persistem na prescrição de quem é o índio e de como ele deve ser tratado. Não obstante, o paradigma evolucionista, a visão de integração – já citados – se juntaram ao positivismo na composição teórica da SPILTN. Outra característica importante desse órgão é a ingerência militar nas instituições, atribuindo-lhe um "novo" elemento nessa composição.

A efervescência de novas teorias é uma das principais características do período (final do século XIX e começo do XX). Essas teorias encontravam-se em alta e ampla utilização no continente europeu. Um conjunto dessas teorias sócio raciais é posto como justificativa e legitimação no processo de dominação e espoliação dos continentes africano e asiático pelos europeus. Não obstante, os meios intelectual, político e artístico aqui no Brasil bebiam de tais fontes. No contexto do surgimento de um "novo" e almejado – por alguns – modelo político, a república, trava-se uma batalha político-simbólica para acerca dos elementos que irão compor a nova identidade nacional – que em grande parte deveria negar os anos imperiais. Aqui no Brasil, como afirma a historiadora Rodrigues (2011, p. 206):

> Procurava-se acompanhar os padrões europeus. Nos anos de 1920-30 iniciou-se uma busca pela identidade nacional calcada nas raízes nativas brasileiras, ocorrendo um reordenamento político, econômico, social e cultural. Além disso, buscava-se adequar as mentalidades aos padrões de exigências do Brasil moderno, assim houve uma readaptação do modelo europeu.

Dentre essas teorias, destacamos o caso do Positivismo que teve um papel significativo nas transformações do Estado Nacional Brasileiro, e especificamente, na política indigenista através da SPILTN. Ao estabelecer o padrão, afirmava-se a inferioridade - de uma parcela considerada - do povo brasileiro. Com o positivismo de Augusto Comte influenciando várias mentes no país, não demorou em seus preceitos aparecerem nas políticas da nação, entre elas, as que tratavam dos povos nativos do Brasil. Para se ter uma ideia de tal influência, citamos o exemplo do Marechal Cândido Rondon, que declarava seu apreço e credo abertamente ao pensamento, e ainda, é o próprio Rondon que se tornará diretor e, posteriormente presidente da SPILTN. Essa relação gerou, novamente, uma concepção assimilacionista: os índios deveriam

evoluir para um estágio de cidadania com a devida proteção do Estado. O contexto externo da industrialização também gerou uma perspectiva: os índios passariam a ser os "proletários". Para Ribeiro (1986, p. 134 *apud* Rodrigues, 2011, p. 208), os positivistas:

> [...] no evolucionismo humanista de Augusto Comte, propugnavam pela autonomia das nações indígenas na certeza de que, uma vez libertas de pressões externas e amparadas pelo Governo, evoluiriam espontaneamente. Segundo o modo de ver dos positivistas, os índios mesmo permanecendo na etapa 'fetichista' do desenvolvimento do espírito humano, eram susceptíveis de progredir industrialmente.

Entre o final do século XIX e primeiros anos do século XX, os positivistas levaram à cabo a representação política dos povos indígenas. Fato que comprova isto é a proposta encaminhada por esse grupo – a única – que falava sobre os direitos dos índios, A Constituinte de 1891:

> Art. 1º - A República dos Estados Unidos do Brazil é constituída pela livre federação dos povos circunscritos dentro dos limites do extinto Império do Brasil. Compõe-se de duas sortes de estados confederados, cujas autonomias são igualmente reconhecidas e respeitadas segundo as fórmulas convenientes a cada cazo, a saber:
>
> Os Estados Ocidentais Brazileiros sistematicamente confederados e que provêm da fuzão do elemento europeu com o elemento africano e o americano aborígene.
>
> 11. Os Estados Americanos Brazileiros empiricamente confederados, constituídos pelas ordas fetichistas esparsas pelo território de toda a República. A federação deles limita-se à manutenção das relações amistózas hoje reconhecidas como um dever entre nações distintas e simpáticas, por um lado; e, por outro lado, em garantir-lhes a proteção do Governo Federal contra qualquer violência, quer em suas pessoas, quer em seus territórios. Estes não poderão jamais ser atravessados sem o seu prévio consentimento pacificamente solicitado e só pacificamente obtido (LEMOS; TEIXEIRA; MENDES, 1890 *apud* CUNHA, 1987, p. 71-72).

Apesar da representação política na Assembleia Constituinte, as propostas não passaram adiante no processo, e consequentemente, não apareceram na Constituição de 1891. Posteriormente, traz-se à baila o conceito de proteção aos povos indígenas, que será apresentado nas diretrizes do Serviço de Proteção aos Índios e a Localização de Trabalhadores Nacionais. No entanto, "contida na ideia de proteção está a assimilação ou incorporação dos povos nativos à sociedade nacional" (RODRIGUES, 2011, p. 217).

Durante a década de 1930 ela começa a passar por algumas mudanças, que ao longo dos anos, irá revelar o descaso de vários governantes em relação à instituição e também à causa

indígena. Doravante, o descaso com a instituição representa como foram tratados os índios durante uma parte significativa da República. Entre 1930 e 1939, o SPI será transferido e passará por pastas de três ministérios: o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em 1930; Ministério da Guerra, em 1934; e Ministério da Agricultura, em 1939.

Em sua passagem pela administração do Ministério da Guerra, além de se separar da Localização de Trabalhadores Nacionais, o então SPI, ganhou um caráter militarista, "sob o argumento da proteção de fronteiras, onde o indígena era necessário por suas qualidades físicas e por sua adaptabilidade ao clima" (EVANGELISTA, 2004, p. 23). No âmbito educacional, percebemos que ocorre uma mudança em relação ao formato anterior da Colônia e do Império – algo mais próximo da catequização. Seguindo o molde da época varguista aplicado nas escolas do país, "a educação indígena incluía a transmissão de seus deveres cívicos, de exercícios físicos, da educação moral e cívica, do culto à bandeira, do canto dos hinos" (EVANGELISTA, 2004, p. 23).

Quando estava vinculado ao Ministério da Agricultura, em 1939, foi criado o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), por meio do Decreto-Lei nº 1.794. O CNPI foi uma instituição que deveria auxiliar os trabalhos do SPI, consultando e formulando políticas indigenistas, e ainda, executar algumas atividades. No entanto, muita coisa acabou ficando no papel. Isso demonstra uma realidade comum a respeito das políticas indigenistas: a distorção entre o prescrito e o praticado.

2.3.1 Na ditadura militar

Entre os principais fatores que levará a "extinção" da SPI e o "nascimento" seguinte da Fundação Nacional dos Índios (FUNAI), em 1967, estão as várias ocorrências de descaso, maus tratos e mortes – aproximando-se da extinção – de pessoas e comunidades indígenas. Após o golpe militar de 1964, o SPI passa a ser administrado pelos governos ditatoriais. A relação entre as práticas citadas e a administração militar é direta. Para se ter uma representação mais ampla dessa relação dos militares com os povos indígenas através principalmente do Serviço de Proteção tomamos como base o já indicado livro de Valente (2017). Nessa obra, o autor nos mostra como os contatos com as populações indígenas, em grande parte, foram feitos. Demonstra clara despreocupação com o arriscado fator biológico. Muitos relatos mostram que os índios caíam mortos após alguns dias do contato estabelecido com os estrangeiros. E ainda, que os deslocamentos de comunidades eram feitos devido à priorização dos interesses do agronegócio, provocando assim, um desterramento simbólico, que não matava apenas o corpo

físico, como também, suas "almas", as culturas[4]. Para termos uma ideia de como funcionava o processo, apresentamos um episódio que o antropólogo Ribeiro (*apud* VALENTE, 2017, p. 28) qualificou de "uma espécie de pogrom[5]":

> A autorização do SPI era na prática um cheque em branco aos fazendeiros, pois ligava os índios a decisões que eles não tinham capacidade de tomar, já que integravam um grupo de contato recente, que mal falava o português [...]. Eles se viram presas fáceis de promessas mirabolantes de um futuro glorioso. Um dos trunfos da fazenda para a transferência foi convencer um Xavante, Tibúrcio, cacique da aldeia Ira'Pa, de que os índios corriam risco de extinção se continuassem nos varjões.

Os índios eram ludibriados e levados por agentes do SPI a deixarem suas terras para que pudessem pegar seus espaços de reprodução material e simbólica para a utilização do agronegócio. Em relatos de figuras que fazem parte da história do órgão, como Antônio Cotrim Soares e Francisco Meireles, Valente (2017) também nos mostra que quando as mortes dos índios estavam relacionadas às práticas do SPI, não era dada a devida atenção e não era produzido um relatório sobre o ocorrido. O descaso pode ser classificado como fruto de um ciclo vicioso. O governo militar não repassava recursos financeiros suficientes para o trabalho que por sua vez não tinha tanta qualidade. Ao analisar o Relatório de Atividades da Ajudância Minas-Bahia, da Comissão de Inquérito do Relatório Figueiredo, Valente (2017, p. 32) nos apresenta as seguintes preocupações:

> O SPI era incapaz de fazer frente à crise. A ajudância em Minas Gerais havia sido criada em janeiro de 1966, mas até maio funcionou 'provisoriamente' num hotel de Teófilo Otoni (MG), o Rex. Depois de reclamar, o chefe conseguiu um lugar emprestado pela prefeitura, 'uma pequena sala de madeira compensada, sem instalação sanitária, sem água, em prédio velho e condenado, sem móveis e utensílios'. O SPI não tinha nenhum funcionário, com exceção do chefe, que dirigia a si próprio nas funções de 'datilógrafo, escrevente, motorista, contínuo e servente'. A ajudância era responsável por uma vasta área de dois estados, onde funcionavam quatro postos indígenas maxacali, pataxó e krenak.

Com tantos (des)casos e ocorrências, mesmo em vários deles não se produzindo e divulgando um relatório a respeito da situação, não demorou para que as práticas fossem

[4] Levamos em consideração aqui a concepção e relação que muitas das sociedades tinham e têm acerca de suas terras.

[5] O termo pogrom tem múltiplos significados, mais frequentemente é atribuída à perseguição deliberada de um grupo étnico ou religioso, aprovado ou tolerado pelas autoridades locais, sendo um ataque violento maciço a pessoas, com a destruição simultânea do seu ambiente.

reveladas. As apurações de casos de corrupção e genocídio de índios fez com que fosse instaurada uma investigação a pedido do então Ministro do Interior, General Albuquerque Lima ao Procurador-Geral Jader Figueiredo. A repercussão chegou a nível internacional e através do Relatório Figueiredo o SPI foi extinto e substituído pela FUNAI.

Instituída pela Lei nº 5.371, de 1967, a FUNAI surge com o objetivo geral de tutelar os índios. Mais uma vez o Estado brasileiro concebia os índios como povos que precisavam de proteção — a nocividade que ele mesmo muitas vezes produziu. Em linhas gerais, a Fundação, em muitas vezes, manteve o papel do extinto SPI: integracionista e mediador das relações entre índio e sociedade nacional. No Art 1º da FUNAI foram apresentadas as seguintes diretrizes:

> I – estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista baseada nos princípios a seguir enumerados:
>
> Respeito à pessoa do índio e às instituições e comunidades tribais;
>
> Garantia à posse permanente das terras que habitam e o usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes;
>
> Preservação do equilíbrio biológico e cultural do índio, no seu contacto com a sociedade nacional;
>
> Resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma que sua evolução sócio-econômica se processe a salvo de mudanças bruscas;
>
> II – gerir o Patrimônio Indígena, no sentido de sua conservação, ampliação e valorização;
>
> III – promover levantamento, análises, estudos e pesquisas científicas sobre o índio e os grupos sociais indígenas;
>
> IV – promover a prestação da assistência médico-sanitária aos índios;
>
> V – promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional;
>
> VI – despertar, pelos instrumentos de divulgação, o interesse coletivo para a causa indigenista;
>
> VII – exercitar o poder de polícia nas áreas reservadas e nas matérias atinentes à proteção do índio;
>
> Parágrafo único. A Fundação exercerá os poderes de representação ou assistência jurídica inerente ao regime tutelar do índio, na forma estabelecida na legislação civil comum ou em leis especiais (BRASIL, 1967).

Retomamos aqui uma análise já feita nesta pesquisa que torna-se bastante pertinente: a relação entre o prescrito e o realizado dentro das questões indígenas. Um dos maiores gargalos dessa questão são as terras "inalienáveis" indígenas, representado nas diretrizes secção "b)". Mesmo com a garantia da FUNAI, e posteriormente, a asseguração da Constituição de 1988, esta ainda é uma das principais questões que matam os índios no Brasil. A alienação de terras

indígenas ocorre por diversos fatores, mas o principal deles é o econômico[6]. A educação também é uma das nossas preocupações, e como visto no ponto V, está apresentada como uma ferramenta de integração do índio à sociedade nacional. A FUNAI, como já visto, também terá ampla influência dos militares em sua direção. "Do período de sua criação, em 1967, até 1998 o órgão teve 23 presidências. Das seis primeiras gestões, que se arrastaram até 1983, quatro delas foram exercidas por militares" (EVANGELISTA, 2004, p. 25).

Em um período onde práticas de autoritarismo excluíam a sociedade brasileira da elaboração de políticas sociais, enquanto esta também fazia protesto contra políticas da Fundação Nacional do Índio, foi criado o Estatuto do Índio, pela Lei nº 6.001, em 1973. Segundo Evangelista (2004, p. 26), o Estatuto foi parte de estratégia de reverter a imagem do país internacionalmente, mostrando preocupação com os indígenas e cumprimento das convenções de que era signatário[7]. Houve ainda uma tentativa, em 1978, de decretar a emancipação dos índios por meio da regulamentação de artigos do EI. Essa medida foi amplamente criticada por ONGs, antropólogos, sertanistas, indigenistas, juristas, entre outros. Com a proposta de cessar a tutela do Estado Nacional, aqueles que se preocupavam com as questões indígenas previam a invasão e expropriação de terras indígenas sob aparato legal. Alegava-se que as mudanças não eram claras em relação às suas consequências.

A terra, ou sua demarcação e reconhecimento histórico, foi e ainda é um problema para as populações indígenas do país, e porque não, na América. Como afirma Freitas e Bahia (2017, p. 21), a relação entre "civilização" e os índios teve, desde o início, a natureza de conquista. Essa é a marca do paradigma da integração, norteador da ação estatal desde os primeiros contatos e até o advento da Constituição de 1988. A promulgação do Decreto nº 88.985, de 1983, regulamentou no Estatuto do Indígena a exploração em terras indígenas, a autorização de pesquisa e de concessões de lavra nas terras a empresas estatais e empresas privadas nacionais. "Foi a abertura das terras indígenas a interesses econômicos não só nacionais, mas a grupos internacionais" (EVANGELISTA, 2004, p. 29). A questão agrária se tornará uma das principais pautas da Constituinte. Levado à cabo por instituições indigenistas, ONGs e os próprios índios.

Nos últimos anos da ditadura militar no Brasil, assuntava-se a ideia de uma nova Constituição para o país. Isso porque já estava em processo a "abertura lenta, gradual e segura", como foi citado no governo de Ernesto Geisel (1974 – 1979). Durante o caminho que

[6] Sobre essa relação, indicamos o documentário Vale dos esquecidos (2010), de Maria Radaun.

[7] Por exemplo, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 1993. Ela determina o controle social e a representação indígena nas tomadas de decisão , principalmente, de políticas concernentes às suas sociedades.

construímos e analisamos, não tivemos o intuito de elencar todas as leis, decretos, artigos e legislações[8]. Propusemo-nos a analisar um longo caminho, que foi do período colonial brasileiro até a Constituição de 1988, com o desejo de compreender como foram tratadas e pensadas as sociedades indígenas em várias políticas no decorrer da história do Brasil para que possamos, também, compreender um pouco das suas situações atuais.

2.3.2 A CF de 1988, a constituição cidadã

A CF de 1988 decorreu do mais democrático debate constitucional da história do país (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 488). Ela estabeleceu um marco a respeito dos direitos dos cidadãos, bem como, dos direitos indígenas brasileiros. "Primeiro texto constitucional a reservar um capítulo específico para o tema" (FREITAS; BAHIA, 2017, p. 2). No tocante à relação histórica com as outras constituições, Evangelista (2004, p. 30), nos aponta que:

> [...] na primeira Constituição, de 1824, temos uma omissão no tocante aos direitos indígenas, nas constituições seguintes (1891, 1934, 1937, 1946 e 1967) tivemos uma pequena gradação que vai desde a omissão até o reconhecimento de posse das terras ocupadas pelos índios e a ratificação da necessidade de sua integração na comunhão nacional.

Com o compromisso de encerrar a ditadura, retirar todo o aparato autoritário erigido e fincar as bases democráticas, a Constituinte, de 1987, que durou um ano e oito meses, contou com a massiva participação da sociedade brasileira. A organização social e o inovador dispositivo de "emendas populares" fez com que fosse inscrito na Carta Magna da Nova República, os interesses de diversas camadas e grupos da população. Ao final do processo, foram encaminhadas 122 emendas populares à Constituinte com mais de 12 milhões de assinaturas. Segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 489), "a Constituição de 1988 é a melhor expressão de que o Brasil tinha um olho no passado e outro no futuro e estava firmando um sólido compromisso democrático".

A metodologia da constituinte envolveu uma série de projetos e anteprojetos. Uma compilação de emendas que foram apresentadas, defendidas, criticadas, postas e retiradas durante a construção daquela que seria a "Constituição Cidadã". Em suma:

> [...] o caminho da construção de um Projeto de Constituição da Assembleia foi de dividir em grandes temas/áreas, que seriam realizadas pelas

[8] Ver a pesquisa de Rodrigo Bastos de Freitas e Saulo José Casali Bahia entitulada Direitos dos Índios na Constituição de 1988: os princípios da autonomia e da tutela-proteção. O trabalho é rico na descrição e citação dos diversos decretos e leis referentes à questão indígena no país.

> subcomissões, comissões temáticas e por fim a compatibilização desse processo em um único projeto pela Comissão de Sistematização. Melhor explicando, se dividiu as áreas/temas que deveriam constar na Constituição em 24 Subcomissões, reunidas em 8 grandes linhas para no final se organizar em um só projeto (EVANGELISTA, 2004, p. 52).

Entre as Comissões tínhamos a: I – Comissão da Soberania e dos Direitos e Garantias do Homem e da Mulher; II – Comissão da Organização do Estado; III – Comissão da Organização dos poderes e Sistemas de Governo; IV – Comissão da Organização Eleitoral, Partidária e Garantia das Instituições; V – Comissão do Sistema Tributário, Orçamento e Finanças; VI – Comissão da Ordem Econômica; VII – Comissão da Ordem Social; VIII – Comissão da Família, da Educação, Cultura, Esportes, da Ciência e Tecnologia da Comunicação; e, a IX – Comissão de Sistematização.

Dentro de cada Comissão, segundo o Regimento Interno votado e aprovado, deveriam haver três subcomissões. Nosso olhar está voltado para os rumos tomados dentro da Comissão VII, a qual continha as seguintes subcomissões: a) Subcomissão dos Direitos dos Trabalhadores e Serviços Públicos; b) Subcomissão de Saúde, Seguridade e do Meio Ambiente; c) Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias. Cada Subcomissão deveria contar com 21 componentes, contudo, devido a preferência por outros temas, a Subcomissão "c)", só contou com 18 componentes (EVANGELISTA, 2004, p. 58).

Apesar da desvalorização do tema, a referida subcomissão, utilizou o máximo de audiências estipuladas pelo regimento e contou com significativas figuras para os debates acerca das políticas indigenistas e indígenas. Estudiosos e pesquisadores da área como Manuela Carneiro da Cunha e Florestan Fernandes; Instituições com seus respectivos representantes como o Conselho Indígena Missionário (CIMI), a Comissão pela Criação do Parque Yanomami, o Conselho Nacional de Geologia e a Comissão Pró-Índio, entre outros. Também contou com a representação de índios de várias tribos: Estevão Tauka – Bakairi, Nelson Sarakura – Pataxó, Gilberto Macuxi, Valdomiro Terena, Ailton Krenak e Gersem Luciano - Baniwa. Essa massiva participação e relação entre pesquisadores, estudiosos, instituições e indígenas, gerou um amplo debate acerca da histórica relação entre Estado e populações indígenas e a nova possibilidade de reajuste de políticas, no sentido de reconhecimento e valorização sociocultural.

2.3.2.1 O movimento indígena e a Constituição de 1988

A participação do Movimento Indígena também foi relevante nessa construção. O movimento que começa a se organizar ainda no período ditatorial, entre os anos de 1970 e 1980, criou uma reação e uma resposta ao contexto do Estado militar e seu projeto para as populações indígenas. Contra esse projeto que falava e visava o desaparecimento dos índios, insurgiu um movimento organizado que atuava contra as forças do Estado e da Igreja. Às lideranças indígenas, somavam-se missionários, indigenistas e intelectuais. Acerca do significado da Constituição Federal, Luciano[9] (2006, p. 19), nos relata que:

> Desde 1986, ano importante para o início da mobilização indígena no processo de discussões na Constituinte que visava à garantia dos direitos indígenas, tenho dedicado minha vida à luta indígena, acompanhando e participando de todo o processo de mudança do Brasil e dos povos indígenas. Pude vivenciar o último período de repressão militar contra os nossos povos, principalmente contra aqueles habitantes das faixas de fronteiras, como o que aconteceu na minha região, no rio Içana, no começo da década de 1980. Mas também acompanhei e participei de importantes avanços no tocante aos direitos dos povos indígenas, como os conquistados na Constituição de 1988, após longo processo de luta, mobilização e pressão dos índios e de seus aliados. A conquista histórica dos direitos na Constituição promulgada em 1988 mudou substancialmente o destino dos povos indígenas do Brasil. De transitórios e incapazes passaram a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira e planetária.

No decorrer do processo constituinte percebe-se um avanço acerca das demandas indígenas, inclusive apontando para a construção de uma nova relação entre Estado e índios. A relação que no decorrer da história, como vimos, havia se pautado no princípio da integração do índio à sociedade nacional, foi substituído pelo princípio da tutela-proteção e do respeito à diversidade cultural, como apontado por Freitas e Bahia (2017, p. 30):

[9] "Gersem é índio Baniwa e atualmente é Professor Adjunto da Faculdade de Educação e Diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), mestre e doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (2006-2011). Recebeu Prêmio Capes de Tese 2012. Como liderança indígena militante foi dirigente da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileia (COIAB) e Diretor-Presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP). No campo profissional foi professor indígena entre 1986 e 1988 na aldeia Carara-Poço; foi Secretário Municipal de Educação do município de São Gabriel da Cachoeira - AM no período de 1997 a 1999, Gerente do Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas no Ministério do Meio Ambiente no período de 2000 a 2004, Perito Local da Embaixada da Alemanha entre 2005 e 2006, Conselheiro do Conselho Nacional de Educação no período de 2006 a 2008 e Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação no período de 2008 a 2012. Tem experiência na área de Educação, Gestão de Projetos, Desenvolvimento Institucional, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação indígena, política indigenista, movimento indígena, desenvolvimento sustentável e povos indígenas". Informações disponíveis no link: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4718119T5

> O vigente regime constitucional, portanto, revogou a antiga tutela-incapacidade e a substituiu pela tutela-proteção: o 'reconhecimento de que fala o *caput* do art. 231[10] se soma o parágrafo primeiro, que impõe o dever de garantir a 'recuperação física e cultural' dos indígenas 'segundos seus usos, costumes e tradições'. Portanto, não se trata da tutela transitória de seres primitivos e infantis, mas de proteção permanente de culturas e saberes anteriores, no território, a ela própria.

Apesar desse reconhecimento final, devemos nos atentar a dois pontos importantes. Um referente ao processo e o outro referente à aplicabilidade do que está prescrito na CF de 1988. O primeiro ponto, que não podemos deixar passar, é o de que algumas das emendas propostas e asseguradas durante a constituinte foram reformadas ou retiradas do texto final. Desta maneira, apesar de tantos avanços, podemos afirmar que houve retrocesso durante o referido. O segundo ponto, fala a respeito de um ponto de vista recorrente neste trabalho: a reflexão sobre a aplicabilidade do que está prescrito na Carta Magna, em relação aos povos indígenas. Em muitas situações, ficamos aquém do que se lutou e conquistou naquele um ano e oito meses de intensos debates. Contudo, apesar da mortalidade da letra constitucional em muitos momentos, ela se faz necessária. Incluir os direitos dos índios na Constituição foi apenas o primeiro passo em um longo caminho. Ou como afirmou em palestra Silvio Cavuscens, "você não conquista o direito e ele permanece para sempre, a conquista do direito é uma luta permanente" (SILVIO..., 2014).

Que a participação do movimento indígena no processo constituinte foi significativo para a garantia de seus direitos, isso nós já sabemos. Contudo, algumas dúvidas acerca desse movimento surgiram-nos durante nossa escrita. O que é o movimento indígena? Existe um único movimento indígena no país, unificado? Quem são os representantes das comunidades indígenas que participam? Quais suas funções? Como se formou historicamente o movimento? De forma concisa, tentaremos dar respostas aos inquietantes questionamentos.

A partir de 1970, diversos grupos indígenas começam a criar organizações e estratégias diante do contexto nocivo às comunidades. A conjunção e a articulação entre os povos contra a dominação, grosso modo, são o alicerce do movimento indígena organizado. Desta forma, temos um conceito de movimento que é bastante amplo: todos os "esforços e estratégias locais, regionais e nacionais de luta articulada entre comunidade, povos e organizações indígenas em torno de uma agenda de interesses de luta comum a todos" (LUCIANO, 2006, p. 58). Contudo,

[10]"São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens".

essa definição não é única. Alguns grupos indígenas criticam-na pelo fato da amplitude que esse conceito pretende abranger, alegando que as subjetividades são incorporadas a um todo que não é coeso. Esse discurso também é utilizado por órgãos do Estado, ligados às questões indígenas, com intuito de barrar políticas de auxílio às comunidades. Legitima a continuação da dominação, manipulação e cooptação dos índios. Segundo Luciano (2006, p. 61), os dirigentes utilizam-se dessa ideia "para justificar suas omissões e incapacidades de formular e de implementar políticas públicas coerentes, com o argumento de que os índios não se entendem, e isso impede a execução de ações".

Outra característica do movimento indígena fala sobre os seus participantes. O não pertencimento à etnia indígena não se torna fator exclusivo. Para fazer parte, é necessário que o indivíduo comungue dos ideais e participe politicamente das ações do movimento. Além disso, o modelo de organização utilizado pelos índios é uma apropriação de um "modelo branco", assim caracterizado por Luciano (2006). Ressaltamos que essa apropriação não os tornam brancos ou menos índios, ao contrário, aduz suas capacidades de articulação e resistência frente às imposições.

Existem, em nível de estrutura de luta, as organizações indígenas. Essas funcionam como representantes dos interesses de uma comunidade ou povo. Desta forma, quase toda comunidade tem sua organização. Anexo a essa estrutura temos dois tipos de organização que articulam entre si, são elas: a organização tradicional e a organização formal. Respectivamente:

> É a organização original dos índios. Cada comunidade ou povo indígena possui seus modos próprios de organização social, política, econômica e jurídica. Não existe um modelo único. Mesmo em uma comunidade ou povo, às vezes há várias formas de organização social, de acordo com as regras de parentesco, famílias extensas e alianças políticas. As organizações tradicionais seguem orientações e regras de funcionamento, de relações e de controle social a partir das tradições de cada povo.
>
> É a organização de caráter jurídico, formal, de modelo não-indígena. Existe um modelo quase único ou semelhante àquele com estatuto social, assembleias gerais, diretoria eleita, conta bancária e que deve ao Estado satisfação e prestação de contas de seus atos e recursos utilizados. Essa modalidade mais homogênea torna as organizações indígenas institucionalizadas, burocratizadas, centralizadas, personalizadas e com o sistema de tomadas de decisão (poder) mais verticalizado e menos transparente (sem o controle dos que vivem em comunidade) (LUCIANO, 2006, p. 62-64).

Ambos os tipos são resultados da decisão da comunidade. Apesar da relação entre si, as organizações ocupam espações e funções específicas. Outra diferença é a da escolha dos seus respectivos líderes. Nas organizações tradicionais, temos os líderes tradicionais que seguem os

preceitos da ancestralidade, algo intrínseco na maioria das comunidades. Já as "novas lideranças" são aquelas que atuam em tarefas específicas com o mundo não-indígena. Essas lideranças não seguem os processos tradicionais de escolha para ocuparem seus postos. Se por um lado a escolha de um passa pelo crivo da memória e ancestralidade, por outro, a escolha de uma liderança "não-tradicional" é feita pela sua capacidade de dialogar com a sociedade branca. A coexistência das lideranças na mesma comunidade também é alvo de críticas por trazer, em alguns casos, problemas sociais. A relação nem sempre é cordial, causando disputas entre novas e tradicionais lideranças[11]. O surgimento dessas organizações se deu por uma mudança na atitude política dos povos indígenas em relação às medidas impositivas do Estado nacional. Elas, em suma, lutam pela defesa e ampliação dos direitos indígenas.

O crescimento e amadurecimento do Movimento Indígena fez com que várias relações históricas fossem formatadas e repensadas. Por exemplo, a do Estado com os índios e da Igreja com os índios. As estratégias para romper com anos de relações impositivas estão espalhadas por várias comunidades, por meio de organizações indígenas, como foi visto. Esse processo decisivo de mobilização, gerado pela Constituição de 1988 e agregado por vários setores da sociedade (não-indígena), trouxe a luz a luta pelo reconhecimento e valorização da história, saberes e culturas indígenas, e do mesmo modo, a luta contra o preconceito e a discriminação. Mediante as lutas, o espaço de representação, com a sorte de todos os problemas, vem se consolidando ao longo dos anos. O surgimento da Lei 11.645/08 é um dos exemplos que destacamos em meio as outras políticas públicas voltadas para um ensino mais democrático. De forma concisa, Luciano (2006, p. 81) enumera essas e outras conquistas do movimento:

> 1. Direitos conquistados na Constituição de 1988.
>
> 2. Ratificação da Convenção 169/OIT em 2003.
>
> 3. Participação política: 3 prefeitos, 3 vice-prefeitos e 76 vereadores.
>
> 4. Programas governamentais inovadores: PPTAL (Projeto de Proteção às Terras Indígenas da Amazônia Legal), PDPI[12], DDEIs (Distrito Sanitário Especial Indígena), Carteira Indígena.
>
> 5. Proposta de Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada – bilíngue, pluricultural, autônoma e autogestada pelos índios.
>
> 6. Demarcações de terras, principalmente na Amazônia.

[11] Para ver uma crítica ao movimento indígena e apontamentos para seus possíveis caminhos: https://www.youtube.com/watch?v=Y3MsXG5jPIw. Discute como construir projetos etnopolíticos genuinamente indígenas a partir de uma ética dos movimentos indígenas e de um modelo organizativo que articula políticas nacionais com saberes e experiências locais.

[12] Programa Demonstrativo dos Povos Indígenas.

Essas e outas conquistas trouxeram novas missões para o movimento indígena. A luta pela manutenção dos direitos conquistados talvez seja uma das maiores. O MI encontrou-se enfrentado a se refazer e se remodelar diante dos outros contextos sociais no pós-Constituição. Os problemas atingem-no, contudo, não o eliminou. Não nos cabe aqui, propor soluções para problemas insurgentes, seria uma tentativa no mínimo falha. Entretanto, assuntamos alguns questionamentos que julgamos como significativos, que partem do e para o Movimento. Partindo do pressuposto que o movimento precisa se refazer diante das "novas" estruturas sociais, qual seria o modelo ideal para que ele possa se inserir nos debates? Qual atitude o movimento deve tomar a respeito dos direitos que foram conquistados, mas que não foram respeitados? Quais mecanismos utilizar para que o movimento não estagne e possa desenvolver-se na luta por mais direitos dos povos e comunidades? Diante da diversidade de culturas e demandas, o que se pode fazer para que o movimento nutra uma coesão saudável[13]? Por parte da sociedade não-indígena, há ainda, muito o que se observar sobre o ensino das histórias e culturas indígenas no espaço escolar.

2.4 A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA

Em alguns pontos deste capítulo vimos que existe uma significativa preocupação, tanto do Estado quanto dos índios, para que se gerenciem modelos proporcionais de educação. Refletindo sobre esses projetos, chegamos ao seguinte questionamento: como são estudados os índios na escola brasileira não-indígena? Diversos aspectos das culturas indígenas fizeram e fazem parte da história do país, como nome de lugares e cidades, alimentos prosaicos e costumes em geral. Contudo, essa afirmação por mais aceita que seja, esbarra em uma série de contradições criadas pela própria sociedade que a expressa. E o que acontece então? Segundo Funari e Piñón (2016), partes dessas contradições são produzidas e cristalizadas ao longo da história da escola brasileira, no que tange à temática indígena em sala de aula.

De forma corriqueira nos foi – e ainda é – ensinado que a educação escolar para as comunidades indígenas remonta, inicialmente, ao projeto de catequização dos jesuítas na colônia, passando pela perspectiva civilizatória e integracionista, até as propostas positivistas do SPI. A tônica, em suma, foi a de negar as diferenças e assimilar os índios a um modelo de sociedade que não os pertencia – a sociedade nacional. Nesse sentido, a instituição escolar em grande parte da história do Brasil – como reconhece o próprio Ministério da Educação (MEC) – "serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades, línguas e

[13] Para ver mais sobre as dificuldades do Movimento Indígena consultar LUCIANO (2006, p. 82-85).

culturas diferenciadas" (BRASIL, [2000?]. Mais uma vez, o papel exercido pela Constituição atual mostra-se significativo, pois provocou uma transformação nas concepções apresentadas acima, como podemos ver:

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
>
> § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Se considerarmos os diversos processos de diálogo entre jovens e velhos e/ou diversas trocas sociais que já existiam e eram estruturadas de forma sistemática em aldeias antes da chegada dos europeus, perceberemos que as populações já possuíam modelos próprios de ensino e aprendizagem. Ao se ensinar que a primeira instituição educacional pertenceu aos jesuítas corrobora-se com, no mínimo, dois estereótipos: a) que a educação é exclusivamente europeia e tem modelo unitário e b) que por incapacidade ou por não serem civilizados, os índios não possuem formato algum de educação. Portanto, esse outro paradigma e a garantia dessa autonomia são imprescindíveis para que as comunidades tenham o mínimo de respaldo e respeito para que possam construir e preservar seus próprios modelos de ensino e aprendizagem.

3 A DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA NO BRASIL: QUEM SÃO OS ÍNDIOS?

A diversidade cultural no Brasil, por tantos, é amplamente reconhecida. Contudo, esse reconhecimento tem sua existência mais vivaz no campo do discurso do que na prática. Essa afirmação por mais perigosa que possa parecer nos veio por meio da tentativa de compreensão dos termos utilizados referentes aos indígenas. Existe uma ampla dificuldade em precisar as denominações, desde a colonização até a contemporaneidade. Apesar de muito já se ter caminhado nesse sentido de busca por ressignificações. Desta feita, surgem conceitos de relação, entre eles: aborígene (*ab origene*) "pessoa original"; silvícolas, selvagens ou bárbaros (contraposição aos civilizados), nativos, ameríndios, indígena (*indigena, -ae*) derivado do latim que pode significar "nascido na casa", gentios da terra, pagãos (contraposição aos batizados, cristãos) e negros da terra, expressão recuperada pelo historiador John Manuel Monteiro. Outros termos ainda aparecem por todo o continente americano. Em documento da ONU de 1986, os índios são definidos como:

> [...] as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1986 *apud* LUCIANO, 2006, p. 27).

A principal problemática acerca desta seara é a insuficiência dos termos em contemplar a complexidade e diversidade, além das semelhanças culturais. A respeito das designações que utilizamos nessa pesquisa, partimos da preocupação com possíveis anacronismos. Em alguns momentos, por exemplo, a utilização da palavra "aldeia" remete-se ao contexto dos documentos e políticas coloniais e imperiais. Contudo, apontamos a crítica da insuficiência "para demonstrar as enormes diferenças que existem entre os povos indígenas, com identidades próprias e distintas crenças e tecnologias, além de formas únicas de viver e representar a vida" e ainda empregarmos termos como "sociedade", "comunidade" ou "povo" "para designar uma coletividade indígena" (SILVA; COSTA, 2018, p. 11). A Convenção 169 dos Povos Indígenas e Tradicionais em Países Independentes, ligada a Organização Internacional do Trabalho (OIT), agência da ONU, em 1989, "foi o primeiro documento internacional a adotar o termo 'povos' para referir-se às populações indígenas e 'tribais' como sujeitos de direito" (SILVA; COSTA, 2018, p. 109). O documento foi ratificado no Brasil em 2002 e transformou o caráter assimilacionista e integracionista presente na Convenção 107 sobre a Proteção e Integração das

Populações Indígenas e outras Populações Tribais e Semitribais de Países Independentes, homologada em 1957.

O sentido que construímos e perseguimos ao longo da pesquisa, apesar de algumas generalizações, é o da pluralidade cultural. Ao contrário do que se tenta fazer com a propagação de denominações imprecisas e anacrônicas, como é o caso da palavra "tribo". Para Silva e Costa (2018, p. 13), o termo sobreviveu na linguagem cotidiana escondendo o desejo de apagar as diferenças, quando atualmente o que as populações indígenas querem é justamente o contrário. Umas das soluções para fugirmos dessa "armadilha semântica", porque as denominações são atribuições dadas pelos não índios ao longo da história, é a utilização de nomenclaturas de reconhecimento, como: Bororo, Munduruku, Baniwa, Kayapó, Pataxó, Guarani, Kaingang, Pankararu, Fulni-ô, Tremembé etc. A utilização da primeira letra sempre maiúscula e sem a flexão do nome da nação para o plural ficando exposto aqui, por exemplo, "os Bororo" ao invés de "os Bororos", segue uma indicação da Convenção para a grafia dos nomes tribais de 1953, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). "Nessa Convenção ficou determinado, entre outras coisas, que os nomes das populações indígenas não possuem flexão de gênero nem tampouco de número" (SILVA; COSTA, 2018, p. 78).

Algumas nomenclaturas tomaram sentido político, como é o caso da palavra índio. A denominação é fruto de um erro histórico-geográfico cometido pelo navegador Cristovam Colombo, em 1492, quando chegou a estas terras e pensou que havia chegado ao seu destino planejado, as Índias (principal área de comércio dos países Ibéricos). De lá para cá, se vão aproximadamente 527 anos e apesar de lutas e mudanças o significado ainda permanece atrelado a "sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc" (LUCIANO, 2006, p. 30) povoa a cabeça de muitos brasileiros. A palavra que durante muito tempo – e ainda para alguns – soou de forma pejorativa teve seu sentido disputado e ressignificado durante os anos de 1970 com a organização de movimentos indígenas e indigenistas no Brasil. Os povos indígenas reúnem-se em torno desse nome para reafirmarem suas identidades étnicas e lutar por direitos. Como nos reafirma o índio Baniwa Luciano Gersem (2006, p. 31), "de pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses em comum". Outro termo que surge diante da confluência dos indígenas é o conceito de "parente". E é justamente a isso que se refere o sentido da palavra: confluência. Diante do que se possa pensar, é necessário que se deixe claro que a ideia de parentesco nada tem a ver com a questão sanguínea. Aproxima-se bem mais de uma ideia de uma rede que percorre todo o território nacional de auxílio mútuo. Mais uma vez,

o lugar de fala de pertencimento do antropólogo e índio Luciano (2006, p. 31) nos auxilia na aproximação do significado no universo indígena:

> O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses em comuns, como direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global. Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual.

As diversas nomenclaturas aqui apresentadas não encerram o debate acerca da forma mais correta a se referir, nem é essa nossa intenção. Nesse percurso vimos que estas não são perfeitas e não encerram os multiversos indígenas. Porém, o esforço torna-se necessário para que se perceba o quanto a temática indígena ainda pode render tanto aos meios acadêmicos quanto a rede de ensino básico. E ainda, o empreendimento tem por objetivo a problematização dos termos convencionais referentes. Dessa forma, a concepção de sociedades organizadas e complexas é ainda algo difícil de se vincular aos indígenas.

3.1 OS ÍNDIOS NAS PESQUISAS

Entre os vetores de dificuldade que existiram aqui no Brasil, que barraram um maior reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas, encontra-se a famigerada ideia do desaparecimento dessas sociedades com o decorrer do tempo. Essa ideia-força foi amplamente divulgada durante os anos de 1970 e 1980[14]. Sob o véu da ocupação territorial aliada a projetos de exploração econômica de áreas inabitadas e ricas, porém, sem uso, foram desaparecendo os índios. Não apenas do imaginário popular! Contudo, pesquisas feitas entre os anos de 1996 a 2016, pelo Instituto Socioambiental[15] (ISA) e organizadas pelos pesquisadores Carlos Alberto Ricardo e Fany Pantaleoni Ricardo, aduzem um quadro divergente que infelizmente ainda

[14] A respeito dessas e de outras representações no imaginário popular da época, ver o documentário O índio no Brasil. Disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=ScaUURAJkC0.

[15] O Instituto Socioambiental (ISA) é uma organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos, fundada em 1994, para propor soluções de forma integrada a questões sociais e ambientais com foco central na defesa de bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos. Desde 2001, o ISA é uma Oscip – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – com sede em São Paulo (SP) e subsedes em Brasília (DF), Manaus (AM), Boa Vista (RR), São Gabriel da Cachoeira (AM), Canarana (MT), Eldorado (SP) e Altamira (PA). Informações retiradas do próprio site: https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa.

parece ser apenas conhecido em seletos grupos acadêmicos. Segundo Silva e Costa (2018, p. 22):

> A publicação *Povos indígenas no Brasil* [...], veiculada pela organização não governamental Instituto Socioambiental (ISA), em parceria com organismos nacionais e internacionais, em suas cinco últimas edições registrou os seguintes números: 206 sociedades indígenas em 1996; 216 em 2000, 225 em 2006, 235 em 2011 e 305 em 2017. Isso não significa, absolutamente, que antropólogos, historiadores ou outros pesquisadores estejam 'inventando' etnias indígenas pelo Brasil afora, mas que, num curto espaço de quinze anos, surgiram cerca de 30 grupos reivindicando para si uma identidade étnica, se autoafirmando indígenas e alimentando o desejo de serem vistos e reconhecidos como tais. Esses dados também revelam que, em um ambiente histórico propício, culturas antes silenciadas e/ou ocultadas adquirem visibilidade.

Pesquisas de instituições como o ISA, não apenas mapeiam o crescimento das sociedades para que se criem e mantenham políticas e direitos indígenas, mas também, auxiliam na desconstrução de preconceitos latentes ainda na cabeça de muitos. É um serviço público que mitiga o desconhecimento sobre o tema[16]. Porém, pesquisas como estas ainda jazem em bancos de dados que raramente são consultados ou apresentados para serem apreciados pela sociedade em sua maioria. Os números também surpreendem em nível continental. "Segundo a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe, há mais de 30 milhões de índios e cerca de 670 povos reconhecidos como indígenas pelos Estados nacionais" (SILVA; COSTA, 2018, p. 23), vivendo nas mais diversas situações.

No Brasil, alguns desses povos vivem "isolados". Esse termo – não indígena como a maioria do referencial – guarda uma dimensão misteriosa, de índios que "ainda não foram descobertos" e pode provocar em muitas casos certa exotização. Alguns grupos escolhem, com toda autonomia possível – permanecerem em tal estado. Isso, devido às experiências negativas vividas por eles ou seus antepassados. Para tanto, essa perspectiva é abordada com um conceito diferente. Segundo Pimentel (2012, p. 28-29), alguns pesquisadores preferem referir-se como "isolamento voluntário", "isso porque há muitas evidências de que esses indígenas, em geral, são descendentes de grupos que já tiveram, no passado, contato com os não indígenas". A ideia de isolamento refere-se muitas vezes à sociedade não indígena, pois, algumas comunidades constroem diálogos e rivalidades entre si[17]. Contudo, estima-se que existam povos que não possuem contato com nenhuma das sociedades (tanto não indígenas quanto indígenas). A

[16] O site https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal# é referência para pesquisadores da temática indígena e auxilia na compreensão da diversidade sociocultural indígena.
[17] Ver o documentário Primeiro contato: tribo perdida na Amazônia. Disponível na plataforma Netflix.

respeito dessas comunidades, a FUNAI[18] afirma que "há na Amazônia Legal pouco mais de 100 registros da presença de índios isolados". Entre os grupos indígenas com recente contato, estão os: "Zo'é, Awá Guajá, Avá Canoeiro, Akun'tsu, Canôe, Piripkura, Arara da Terra Indígena Cachoeira Seca, Arawaté, Suruwahá e Yanomami" (SILVA; COSTA, 2018, p. 24-25).

O último Censo realizado pelo IBGE, em 2010, revelou imagens de outros Brasis. No documento produzido pelo Instituto, ligado a época ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, pode-se apreciar, ainda, uma comparação entre os censos anteriores de 1991 e 2000. O material elaborado revela questões relevantes para a compreensão da diversidade indígena e construção de políticas adequadas. O Censo 2010 abordou aspectos diferentes em relação aos outros, como: "pertencimento étnico, língua falada no domicílio e localização geográfica". Nos municípios brasileiros, houve crescimento de pessoas que se autodeclararam indígenas, isso comparado a 1991 e 2000. Contudo, esse crescimento foi mais significativo na Região Nordeste. Segundo Luciano (2006), esse aumento está ligado ao processo de etnogênese, onde determinados contextos históricos condicionam de forma favorável a reafirmação da identidade e pertencimento étnico.

Tabela 1 - Proporção de municípios com pelo menos uma pessoa autodeclarada indígena, segundo as Grandes Regiões - Brasil - 1991/2010

Grandes Regiões	Proporção de municípios com pelo menos uma pessoa autodeclarada indígena		
	1991	2000	2010
Brasil	**34,5**	**63,5**	**80,5**
Norte	64,4	80,0	90,2
Nordeste	29,0	59,1	78,9
Sudeste	27,6	63,3	80,6
Sul	39,3	59,6	75,8
Centro-Oeste	47,8	74,7	89,1

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010.

Historicamente, a proporção indígena na Região Norte foi a mais elevada no Brasil. A possível explicação para isso vem do fato de que o movimento da colonização partiu do outro lado das terras nacionais. Contudo, apesar do notório crescimento da população, o contingente de indígenas corresponde a 0,4% da população total. Aproximadamente 896.917 se autodeclaram índios no Censo 2010. Salientamos que dentro desses números não são incluídos

[18] "A Fundação reuniu 77 evidências acerca da existência desses grupos e confirmou que 30 grupos indígenas vivem em estado de "isolamento voluntário"" (PIMENTEL, 2012, p. 29).

os "índios isolados". Em comparação as interpretações aduzem que houve um crescimento estável entre os dois últimos censos realizados. Em parte, isso se explica pela baixa de número de indígenas nas zonas urbanas de alguns municípios, e ainda, a autodeclarações genéricas que foram dadas no censo de 1991. Segundo os censos do IBGE realizados, entre os anos de 1991 e 2000, o aumento foi de 440 mil indígenas, atingindo a casa dos 150%. Entre os anos 2000 e 2010, o crescimento não foi tão expressivo, cerca de 84 mil à mais se declararam, chegando aos 11,4% em uma década. Apesar do crescimento do Nordeste nos censos, Norte, Centro-Oeste e Sudeste, aparecem como as regiões que mais possuem indígenas no país (IBGE, 2010). Porém, o Sudeste perdeu cerca de 2 mil índios entre 2000/2010. Os dados aduzem que em contrapartida ao decréscimo de índios nas Zonas Urbanas nos últimos anos, ocorreu uma concentração nas Zonas Rurais dessas regiões.

Tabela 2 - Participação relativa da população residente autodeclarada indígena, por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões - 1991/2010

Grandes Regiões	Participação relativa da população residente autodeclarada indígena, por situação do domicílio								
	Total			Urbana			Rural		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010	1991	2000	2010
Brasil	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Norte	42,4	29,1	37,4	16,8	12,1	19,5	50,5	47,6	48,6
Nordeste	19,0	23,2	25,5	22,5	27,6	33,7	17,9	18,4	20,4
Sudeste	10,4	22,0	12,0	35,4	36,7	25,1	2,5	5,9	3,7
Sul	10,3	11,5	9,2	14,3	13,6	10,8	9,0	9,3	8,1
Centro-Oeste	17,9	14,2	16,0	11,0	10,0	10,9	20,1	18,8	19,1

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010.

A Região Nordeste teve os maiores números de indígenas em suas zonas urbanas, atingindo os 33,7%, em 2010. A Região Norte, ficou com o título de maior concentração – histórica – de índios na zona rural. Entre os cinco municípios que mais possuem população indígena, quatro pertencem ao estado do Amazonas. Em ordem decrescente, os municípios são: São Gabriel da Cachoeira (AM), São Paulo de Olivança (AM), Tabatinga (AM), São Paulo (SP) e Santa Isabel do Rio Negro (AM). O município que teve os maiores índices de crescimento entre 2000/2010 foi o de Pesqueira, em Pernambuco. Em relação aos estados, São Paulo perdeu em seu contingente total de índios cerca de 22 mil habitantes, seguido pelo Rio de Janeiro, que perdeu por volta de 20 mil indígenas.

Em suma, a pesquisa realiza pelo IBGE nos mostra uma vasta base de dados e tabelas entre os anos de 2000/2010, os números se mantiveram similares com um pequeno aumento que foi encabeçado pelas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O contexto histórico de incentivos na última década analisada explica em grande parte os avanços nos números. As informações produzidas auxiliam na localização dos índios, como o caso da evasão das zonas urbanas e migração para as zonas rurais dos municípios brasileiros, mostrando assim, quantos e onde estão os povos indígenas.

Os dados, apesar do rigor metodológico, são passíveis de questionamentos. Mesmo com o aprimoramento instrumental da pesquisa, como é caso dos critérios abordados, o Censo 2010, quando apresentou a língua falada pelos índios promoveu um número discrepante em relação aos pesquisadores da temática, como nos apontam Silva e Costa (2018, p. 26-27):

> São muitas as línguas indígenas no Brasil contemporâneo: segundo os linguistas, seriam cerca de 180 e, de acordo com o Censo de 2010 do IBGE, mais de 300. Por que essa disparidade de números? Ocorre que os recenseadores do IBGE apenas perguntaram em seus questionários se era falada uma língua indígena na residência que estava sendo visitada por ocasião do Censo, sem se preocupar se se tratava de uma língua que pudesse atender a vários nomes diferentes. O número de 180 línguas parece ser o mais próximo da realidade, uma vez que esta informação deriva de pesquisas científicas realizadas por antropólogos e linguistas. Muitos povos indígenas no Brasil atual falam apenas o português, mas há casos em que a língua indígena falada por uma população considerável, como por exemplo, os Tikuna (AM). A língua tikuna é amplamente falada e uma extensa área por muitos indígenas (acima de 30.000), cujas aldeias se localizam em três países: Brasil. Peru e Colômbia. Nem a proximidade dos índios com as cidades do Amazonas, nem a presença de indígenas de outras etnias nas aldeias tikuna (Kaixana, Kokama e Kanamari) ameaçam a língua tikuna de extinção. Por outro lado, entre as 180 línguas estimadas pelos linguistas, muitas correm o risco de extinção, outras são faladas por um número pequeno de pessoas e algumas sequer foram ainda estudadas.

A discrepância entre os números além de geradas por fontes diferentes não retira a autoridade argumentativa nem diminui seu caráter científico a respeito da diversidade cultural indígena. Pelo contrário, mostra que as metodologias precisam se tornar mais aprimoradas, e ainda, aduz sobre a complexidade das sociedades indígenas. As dificuldades são muitas! Podemos pensar que alguns grupos, por exemplo, não se “fixam” em determinados locais, impedindo maior precisão no mapeamento e localização. Alguns povos encontram-se em regiões fronteiriças e isso causa uma mudança de país para outro. Esse é ocaso dos índios Ashaninka que se autodenominam *Asheninka* e vivem entre o Peru, onde encontram-se em maior quantidade, e o estado do Acre. O caráter do deslocamento, via de regra, é entendido a

partir de duas concepções: voluntário ou forçado. O caso dos índios Terena mostra como historicamente esses deslocamentos acontecem e como geram essas dificuldades:

> [...] vivendo na atualidade, majoritariamente, em três estados brasileiros: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e São Paulo. Oriundos de terras localizadas na margem oriental do rio Paraguai, os Terena migraram inicialmente do Chaco para o antigo sul de Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, em meados do século XVIII. De lá, algumas famílias foram levadas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) para o interior de São Paulo, no início do século XX, a fim de servirem de "exemplo" aos índios locais (exemplo de habilidade em práticas agrícolas e obediência ao sistema de controle de impostos pelos funcionários do órgão indigenista oficial). Mais recentemente, entre o final do século XX e o início do XXI, algumas famílias empreenderam nova migração, em direção ao Estado de Mato Grosso. Há poucos anos, os Terena passaram a ocupar também terras em Vilhena, Rondônia, às margens da BR 174, perfazendo uma população de 53 pessoas ocupando a Reserva Indígena Uty-Xunaty (SILVA; COSTA, 2018, p. 27).

Percebemos que deslocamentos e migrações compõem uma parte significativa das histórias das populações indígenas. Desde o período colonial com os descimentos, passando por políticas indigenistas que fomentavam os deslocamentos em massa, pois os índios eram tidos como entrave ao progresso do país. Na atualidade, o discurso acerca da questão agrária envolve argumentos aparentes. A ideia desenvolvimentista do agronegócio, que através das propagandas se auto intitula de "pop" se vê barrada por povoamentos indígenas e áreas de proteção.

3.2 OS ÍNDIOS EM NOSSAS CABEÇAS

No imaginário popular, os índios – ainda poucos – não precisam de tantas terras e essas mesmas "terras improdutivas" devem ser ocupadas por empresas que produzem em larga escala, gere empregos e insira o Brasil no exclusivo rol dos países desenvolvidos do mundo capitalista. Em suma, o teor da conversa, o sentido, não sofreu transformação daquele propagado há tempos. A Constituição Federal de 1988 torna-se, nesse sentido, um alento. É um porto seguro legal para se ancorar as lutas de preservação das terras e outros tantos direitos.

A terra que para os indígenas possui significados diversos e adversos aos não índios. Esse indício nos mostra que a diversidade cultural pode ser ensinada e apreendida por meio de concepções do espaço em que vivem e ritualizam os índios. A casa ou moradia de determinados grupos suscitam questões sobre seus respectivos cotidianos, formas de organização sócia, histórias e culturas. Os elementos pertencentes a uma comunidade falam sobre o mundo em que vivem. Os artefatos produzidos dentro e pela comunidade, fora dela, podem se tornar meio de

ensino voltado para a construção de um novo olhar sobre culturas indígenas. Sendo assim, a cultura material das sociedades indígenas revela sentidos e significados próprios dos universos coletivos e individuais. Segundo Silva e Costa (2018, p. 39), esses elementos são entendidos como "um universo de saberes vinculados à matéria-prima, à técnica e ao simbólico – reúne informações de ordem material e imaterial, associados a visões de mundo". O exemplo da narigueira emplumada Nambikuara (grupos que vivem em pequenas aldeias, que somados reúnem-se em quase 2.000 indivíduos, que se espalham pelos estados do Mato Grosso e Rondônia) a seguir é sintomático:

> Os Nambikuara do Cerrado acreditam que na abóbada celeste exista uma figueira, Haluhalunekisu ("Árvore do choro"), de imensas raízes que envolvem a terra dos homens. Dauasununsu, ser sobrenatural, conhecedor de todas as coisas, reina nesse frondoso vegetal de copa verdejante, mas não está só: em seus galhos vivem curiangos e tesoureiros. No começo da estação chuvosa, essas aves frequentam a terra para procriar e, somente quando os filhotes estão prontos para voar, o bando retorno à árvore celestial. Além dos pássaros, existem libélulas, encarregadas por Dauasununsu de fazer chover. Nas ramagens de Haluhalunekisu vive também um gavião que constrói seu ninho com ossos e cabelos humanos temido tanto pelos moradores da figueira quanto pelos pajés. Estes são os únicos que podem enxergar as raízes da árvore e caminhar por elas, caminho inversamente percorrido pelos raios, até atingir a copa da árvore, a fim de renovar poderes espirituais, momento em que são presenteados com nomes para dar às crianças que estão por nascer. Na concepção Nambikuara, a narigueira emplumada representa o gavião, possuidor de forças sobrenaturais, que, ao ceder uma das penas, transfere poderes ao pajé, tornando-o detentor do privilégio de voar e chegar até Haluhaunekisu. Ao retornar com mais forças, tem condições de combater as ações de espíritos malfeitores que costumeiramente alimentam-se das raízes suspensas, com o propósito de impedir o encontro do pajé com Dauasununsu. O equilíbrio da vida depende do trabalho de purificação da figueira celestial e a tarefa é estimulada pelo repertório musical pajé. Cantam os índios em sessões de cura: "O filhote de gavião está chorando porque debaixo da figueira está muito sujo". A impureza refere-se aos desacertos das atitudes humanas. Contudo, proporcionar harmonia à aldeia não é atribuição específica dos pajés. Todos têm a responsabilidade de trazer alegria ao espaço indígena, impedindo que as folhas da figueira percam a cor verdejante, ressequem e caiam sobre a aldeia – sinais de desagrado de Dauasununsu, que poderá castigar a todos com a escuridão (SILVA; COSTA, 2018, p. 41-42).

A narigueira emplumada Nambikuara não é um mero objeto, muito menos um simples adorno colocado no nariz com uma função única de embelezar ou algo do tipo. Se observarmos o texto perceberemos que o fator de o adereço estar ligado à estética nem é citado. Sua relação direta é com o mundo religioso e apresenta uma associação com a cosmovisão do povo. Assim acontece com muitos elementos dos universos indígenas. Exemplo elucidativo, e já citado, pode ser dado por meio da casa. O espaço é um "palco de vivências de homens e mulheres" e nelas

são reproduzidos “costumes e tradições que indicam diferentes formas de se conceber a vida em família” (SILVA; COSTA, 2018, p. 46). A casa, entre suas dimensões possíveis, pode ser: “a casa para dormir; a casa para cozinhar; a casa para o trabalho artesanal; e, a casa para o ritual” (SILVA; COSTA, 2018, p. 46 – 56). Espaços que possuem funções, sentidos e significados que variam de sociedade para sociedade e que expressam manifestações culturais e históricas coletivas e individuais. O artefato armazena dimensões, portanto, “para a compreensão das culturas indígenas, é importante notar não apenas o que os olhos veem, mas também tudo aquilo que escapa a primeira vista e que pode estar vivo e pulsante em determinada comunidade” (SILVA; COSTA, 2018, p. 65).

Imagem 1 – Narigueira Emplumada Nambikuara

Fonte: http://museudoindio.gov.br/narigueira-emplumada-nambiquara

A preocupação que temos nesse capítulo é a de apresentar uma pequeníssima, mas elucidativa parte da diversidade cultural e étnica indígena brasileira. Isso, porque desde o início de nossa caminhada percebemos e tentamos deixar perceptível a ideia de que entre os principais obstáculos, está a incompreensão dos não indígenas para com os brasileiros indígenas. E é esse “índio que mora na nossa cabeça” que nos impede, por tantas vezes, de não apenas entendê-los, mas também de construir diálogos e país. Desse ponto de vista, poderíamos pensar que o problema aqui tratado envolve duas ordens: a falta de conhecimento acerca dos povos indígenas e o que os brasileiros pensam que sabem sobre os índios (PIMENTEL, 2012, p.11). Com um olhar mais acurado sobre essa última perspectiva, tentaremos nos deter à análise e compreensão do conjunto de atribuições e características dadas aos índios pelos não-índios.

O primeiro ponto remete ao contato e às “primeiras imagens”. A imagem do contato, na maioria das vezes, é reforçada em diversos lugares e não apenas nos livros didáticos. Por meio

da utilização da obra “Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500”, de Oscar Pereira da Silva, criado em 1922. O quadro produzido mais de quatro século depois em relação ao fato histórico ao qual se refere, imprimiu no imaginário durante muitos anos a forma “como aconteceu o desembarque e o contato”. O que deveria ser levado em consideração, inicialmente, seria um simples olhar para a data de produção da imagem. Isso, por si só causaria um impacto que, possivelmente, levaria a um questionamento mais epistemológico.

Imagem 2 - Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500, Oscar Pereira da Silva. Acervo do Museu Histórico Nacional – Rio de Janeiro.

Fonte: http://mhn.museus.gov.br/index.php/acervo/

O segundo ponto que compõe o panteão dos estereótipos a respeito dos índios é uma espécie de consequência da ideia de primitividade dos povos. Essas concepções que advêm dos primórdios do achamento dessas terras e passa por um movimento de cientifização durante o século XIX, coloca os índios em um estágio primitivo na escala da evolução do homem, com o ponto mais alto ocupado pelos brancos/europeus. Buscando construir uma relação dessas imagens reproduzidas secularmente e sua presença na atualidade, o antropólogo e jornalista Spency Pimentel (2012, p. 13) destaca um trecho de uma reportagem de Volpato (1999) que merece acurada observação, análise e comparação dos textos:

> O barco da Funai sobe o rio Ituí. Corta o sudoeste da Floresta Amazônica, nas fronteiras com o Peru e a Colômbia. A viagem já dura cinco horas. Além da equipe de ISTOÉ, fazem parte da comitiva repórteres da revista alemã *Der Spiegel* e do Discovery Channel. Uma família de botos cor-de-rosa faz piruetas silenciosas na superfície da água. As margens do rio estão cheias de

> borboletas coloridas. À próxima curva, uma surpresa. Dois indiozinhos pelados tentam esconder-se numa canoa nas moitas de um igarapé. Mais adiante, quatro adultos nos observam. E, mais à frente, outros dois. Em vez de desaparecerem no meio da selva, disparam numa corrida desenfreada pela beira do rio, os corpos pintados de urucum, e conseguem ultrapassar o barco. Reúnem-se ao restante da tribo de apenas 18 integrantes e nos aguardam. Falam alto, apontam, cruzam os braços… Uma menina traz no ombro um filhote de macaco que não pára de gritar. Parece mais assustado que os índios. Eles têm a nuca raspada e apenas uma franja preta e grossa lhes cobre a cabeça. Três mulheres carregam bebês presos ao corpo com uma tira de casca de árvore. Os homens têm a ponta do pênis amarrada e suspensa por uma cordinha em volta do quadril. "Áne?" Querem saber quem somos. Mulher branca também tem xuma (seio)? Riem muito e, apesar de desconfiados, nos recebem pacificamente. Da mesma forma como os tupiniquins receberam Pedro Álvares Cabral e sua armada de 13 naus e cerca de 1.500 homens no litoral baiano.
>
> Quinhentos anos após o descobrimento, o Brasil abriga brasileiros que ainda não foram descobertos. Mantiveram-se afastados de todas as transformações que aconteceram no País e no mundo e não têm nenhuma relação com outros grupos indígenas. Às portas do ano 2000, vivem de caça, pesca (alguns têm pequenas lavouras), não falam português, nunca viram televisão, carro ou bicicleta. O único contato com a tecnologia é o ronco dos aviões e os barcos da Funai.

E ainda, segundo Pimentel (2012, p. 14), na mesma edição encontra-se um texto atribuído a uma carta de Colombo, em 1492:

> [...] e foi deslumbrante ver o arvoredo, o frescor das folhagens, a água cristalina, as aves e a amenidade do clima. Vontade tenho de não sair mais daqui. Para descrever aos Reis as coisas que vi, não bastariam mil línguas, pois parecíamos encantados... E logo apareceu gente nua e todos que vi eram jovens, muito bem-feitos; os cabelos grossos como crinas de cavalo, e se pintam de preto e vermelho e são da cor dos canários, nem negros nem brancos. Não andam com armas, que nem conhecem, pois lhes mostrei espadas que pegaram pelo fio e se cortaram, por ignorância, sorrindo encantados para nossos guizos e miçangas.

Os índios “pendurados no tempo”. Essa concepção também ainda está presente na cabeça de muitas pessoas e relaciona-se com a compreensão supracitada reverberada cientificamente durante os séculos XIX e XX associada a não divulgação de imagens indígenas em outros séculos que não sejam o XV e XVI. Isso de forma prática prende os índios ao período colonial. O “índio genérico” passa a ser aquele que não se transformou, e se mudou já não seriam mais índios, segundo algumas concepções deturpadas acerca do que é ser índio. Sobre os processos de trocas culturais e novas formatações do “ser índio”, Silva e Costa (2018, p. 50), nos mostram que:

> Desde os primeiros contatos com membros da sociedade não indígena, diferentes costumes foram observados pelos índios. Estes verificaram que possuíam uma tecnologia distinta da dos seus vizinhos e que, ao incorporá-la, de certa maneira, tornavam-se dependentes dela, já que a posse de determinados instrumentos e produtos industrializados passou a fazer parte do dia a dia das aldeias. Atualmente, muitos índios não imaginam uma vida cotidiana sem o usufruto da tecnologia industrial e sem as trocas e o comércio com os não índios.

Há ainda uma forte presença do pensamento de que "o estilo de vida moderna é superior ao dos indígenas, em função das tecnologias, dos hábitos etc" (PIMENTEL, 2012, p.23). Imagina-se que a partir do contato e da utilização de instrumentos não indígenas, os índios, começam a perder sua essência e identidade. A partir disso, torna-se um homem normal pertencente a um outro mundo – civilizado – ao qual estavam outrora isolados e assim deveriam permanecer, caso quisessem se preservar e manter suas tradições imutáveis. Esta é, devidamente diante de tudo que já se expôs e se sabe, uma noção deturpada.

Muitas dessas noções, diga-se de passagem, que são ensinadas e aprendidas, têm como fonte as crônicas produzidas entre os séculos XVI e XVII. Segundo Fausto (2000, p. 43 - 44), as crônicas que falam dos "índios antes do Brasil" são consideradas fornecedoras de informações interessantes a respeito de comunidades que viviam em determinadas partes do território, bem como "ocupação descontínua, riquezas de recursos naturais e interação pacífica e/ou violenta com os europeus". Contudo, Fausto (2000) também afirma que as informações também são inconsistentes, pois não esclarecem algumas questões:

> [...] porque muitas das designações empregadas não eram autodenominações (Caeté, por exemplo, quer dizer "mata de verdade", e Tobajara, "os do outro lado"); por fim, há pouco dados sobre diferenças interétnicas, sinais diacríticos de identidade e distinções dialetais, pois os cronistas preferiram enfatizar a unidade de costume e língua. Sabe-se, no entanto, que essas denominações não designavam províncias políticas verticalmente organizadas. As fronteiras eram fluidas, fruto de um processo histórico em andamento, no qual se definiam e redefiniam as alianças. Aldeias aliadas formavam conjuntos multicomunitários, como nós de uma rede sem centro: não existia um núcleo regional, político-cerimonial, onde reside um chefe ou sacerdote supremo; os grandes xamãs tupi-guarani[19], conhecidos como *karaí* ou *karaíba*, não exerciam uma força centrípeta –eram eles que circulavam pela terra, de aldeia em aldeia, profetizando e curando.
>
> [Em relação aos Guarani] alguns cronistas espanhóis os descreveram como divididos em províncias submetidas a um cacique principal e denominaram agregados de aldeias como *cacicazgos*. Contudo, minha impressão, a despeito da possibilidade de maior territorialização e centralização político-religiosa na área guarani, é de que a gente de Castela tinha mania de províncias e

[19] Vale salientar que o exemplo utilizado para mostrar as inconsistências das crônicas é o dos Tupi-Guarani.

> cacicados, projetando reinos por onde quer que andasse FAUSTO, 2000, p. 76-78).

O caráter dicotômico das crônicas mostra um pouco de como construiu uma narrativa da história indígena. Contudo, pesquisas arqueológicas trazem relatos que auxiliam na colaboração da construção de outras narrativas. Narrativas essas que quebram com os olhares levantados pelos cronistas. Entre as pesquisas, temos "trabalhos recentes ao sul da Amazônia [que] vêm fornecendo dados que corroboram e também complexificam a nova imagem do passado pré-conquista" (FAUSTO, 2000, p. 52). E ainda, pesquisas no Alto Xingu que retratam que a estruturas de dominação por meio da violência, "não excluiu processos de reconstrução e recriação cultural conduzidos pelos povos indígenas" (FAUSTO, 2000, p. 56-57). Essas outras interpretações possibilitam e ampliam estudos acerca dos índios sobre o prisma da diversidade cultural e acende o sinal de alerta para interpretações tipológicas. Afinal, como diz o antropólogo Carlos Fausto, "precisamos ampliar nossa imaginação sociológica para estuda-los, já que nem tudo no mundo foi feito à imagem da Europa" (2000. p. 41).

Entre o índio dos livros didáticos de história e o índio que mora na cabeça de muitos, está um complexo de relações representacionais. A busca por outras representações e aquelas que são construídas pelas próprias comunidades é um caminho a ser tomado por todos nós. Em relação, especificamente, aos professores que estão na rede de ensino básico, muitos não foram formados para tais questões. A dificuldade é enorme e a obrigatoriedade existe. Essa é mais uma situação em que os docentes se veem com um verdadeiro problema em suas mãos, diante de tantos outros. E talvez esse seja um dos principais motivos para a falta de ampliação acerca da temática indígena nas escolas e de tantas outras coisas: a situação problemática generalizada no ensino púbico onde os professores muitas vezes enxergam a obrigatoriedade de se trabalhar mais um conteúdo em suas disciplinas como algo negativo e/ou cansativo. E isso, mediante o cenário, não é algo inimaginável. Alguns profissionais, ainda nem conhecem, ou a pouco conheceram a Lei 11.645/08, mas isso por algumas vezes deve-se a uma questão subjetiva, de formação, tempo de carreira, falta de estudos complementares e formações continuadas com esse viés. Os materiais didáticos são mercadorias caríssimas e podem não atender a essa demanda ou se camuflarem num mero cumprimento da lei. Para Silva e Costa (2018, p. 20 - 21):

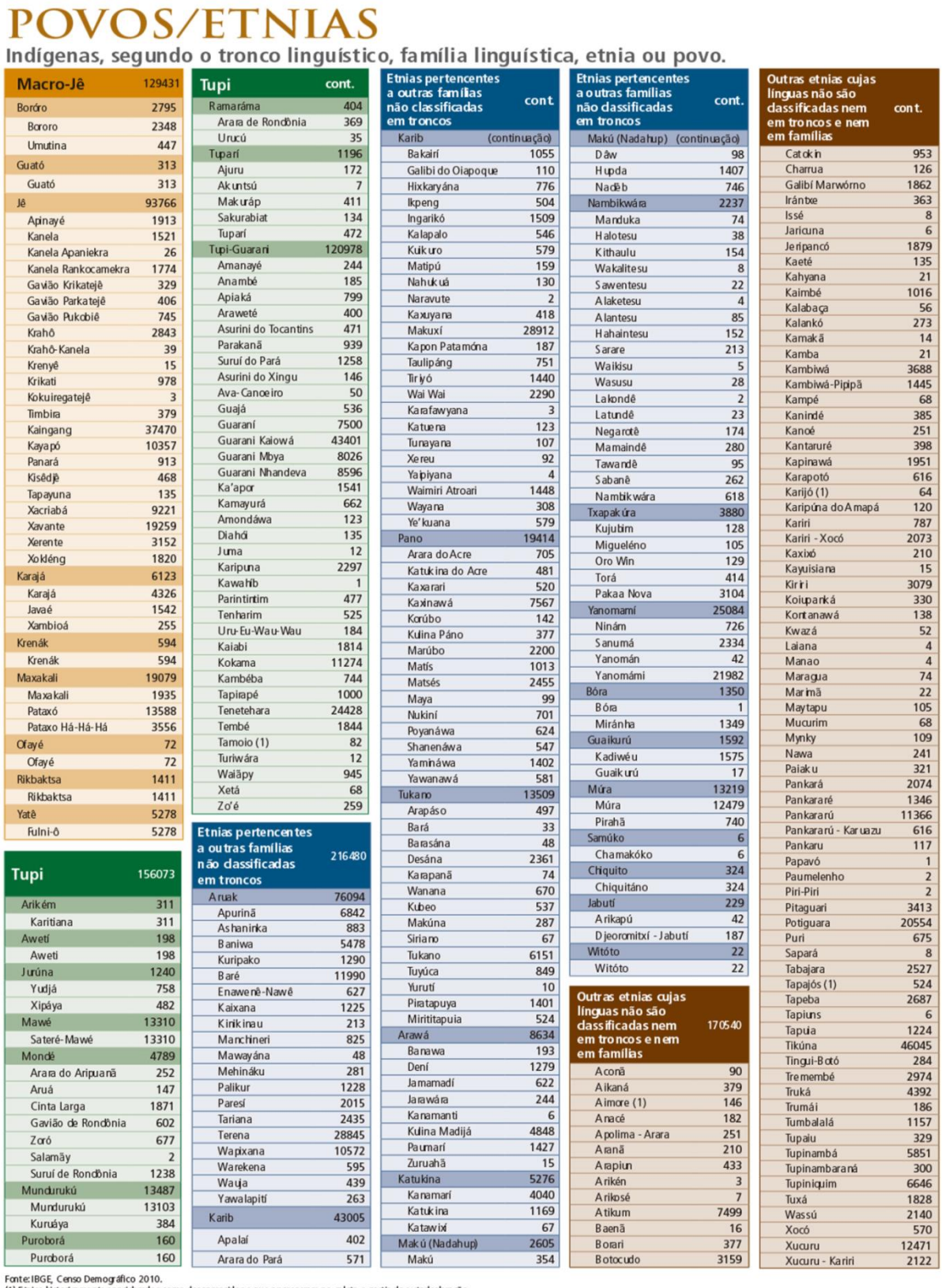
> Há, pois, uma riquíssima diversidade sociocultural presente no país e conhecê-la significa, entre outras coisas, aprender mais sobre múltiplas formas de organização social, política, cosmológica, etc. Respeitá-la é importante, não porque deva interessar aos não índios "preservar" as culturas indígenas – algo impensável quando se percebe as culturas perpetuamente ressignificadas e

> reelaboradas pelos grupos humanos -, mas porque esse respeito interessa, sobretudo, ás próprias sociedades indígenas. Além disso, o reconhecimento da diversidade é uma marca das democracias e da educação para a cidadania.

O reconhecimento da diversidade cultural é necessário para o auto-reconhecimento. O país não se construiu apenas com mãos e braços brancos. Foi a partir do esforço de negros e índios que nossa sociedade – desigualmente – se construiu. O ensino da história voltado, em grande parte do século XX para história (positivista) dos "grandes homens" com seus "grandes feitos" cerceou as grupos étnico-raciais. Uma história imperialista que ao silenciar matou muitos povos e ainda os incutiu a mácula de "minorias". Termo que se levado ao pé da letra histórica será sempre revertido. Os números do extermínio indígena na América chegam a casa dos milhões, ficando entre 8 e 40 milhões. Se pensarmos em nível de humanidade, este chega a ser o maior massacre (genocídio) da nossa história. Não nos cabe aqui, a comparação com outros genocídios, mas ressaltamos que vivemos aqui na América, devido ao empreendimento colonial de portugueses, espanhóis, franceses, ingleses e holandeses um significativo holocausto, no sentido etimológico. Portanto, estudar a temática indígena por meio do aprendizado da diversidade cultural é "um verdadeiro patrimônio do país – como riqueza a ser preservada – respeitada e valorizada, da qual se deve ter orgulho e não vergonha – é uma tarefa que cabe aos professores e a todos os envolvidos com a Educação" (SILVA; COSTA, 2018, p. 97).

Talvez, por se formarem enquanto estudos iniciais, a diversidade plural e linguística dos povos indígenas seja algo de difícil empreendimento. Porém, isso não nos deve abster de tal leitura e posterior conhecimento. Mesmo que não consigamos apreender cada uma das etnias e línguas, pelo menos, que saibamos da ampla diversidade. Desta forma, trocamos um possível ponto de partida homogêneo por um heterogêneo. Como nos diz o antropólogo Gomes (2018, p. 9), "interesse e curiosidade são inerentes ao brasileiro a respeito dos nossos índios, mas há também, evidentemente, um largo desconhecimento sobre o assunto, ainda que muita gente fale dos índios como se soubesse muito bem quem eles são".

Figura 1– Povos/Etnias – Indígena, segundo o tronco linguístico, etnia ou povo – IBGE, Censo 2010.



POVOS/ETNIAS

Indígenas, segundo o tronco linguístico, família linguística, etnia ou povo.

Macro-Jê	129431
Boróro	2795
Bororo	2348
Umutina	447
Guató	313
Guató	313
Jê	93766
Apinayé	1913
Kanela	1521
Kanela Apaniekra	26
Kanela Rankocamekra	1774
Gavião Krikatejê	329
Gavião Parkatejê	406
Gavião Pukobiê	745
Krahô	2843
Krahô-Kanela	39
Krenyê	15
Krikati	978
Kokuiregatejê	3
Timbira	379
Kaingang	37470
Kayapó	10357
Panará	913
Kisêdjê	468
Tapayuna	135
Xacriabá	9221
Xavante	19259
Xerente	3152
Xoklêng	1820
Karajá	6123
Karajá	4326
Javaé	1542
Xambioá	255
Krenák	594
Krenák	594
Maxakali	19079
Maxakali	1935
Pataxó	13588
Pataxo Há-Há-Há	3556
Ofayé	72
Ofayé	72
Rikbaktsa	1411
Rikbaktsa	1411
Yatê	5278
Fulni-ô	5278

Tupi	156073
Arikém	311
Karitiana	311
Awetí	198
Aweti	198
Jurúna	1240
Yudjá	758
Xipáya	482
Mawé	13310
Sateré-Mawé	13310
Mondé	4789
Arara do Aripuanã	252
Aruá	147
Cinta Larga	1871
Gavião de Rondônia	602
Zoró	677
Salamãy	2
Suruí de Rondônia	1238
Mundurukú	13487
Mundurukú	13103
Kuruáya	384
Puroborá	160
Puroborá	160

Tupi	cont.
Ramaráma	404
Arara de Rondônia	369
Urucú	35
Tuparí	1196
Ajuru	172
Akuntsú	7
Makuráp	411
Sakurabiat	134
Tuparí	472
Tupi-Guarani	120978
Amanayé	244
Anambé	185
Apiaká	799
Araweté	400
Asurini do Tocantins	471
Parakanã	939
Suruí do Pará	1258
Asurini do Xingu	146
Ava-Canoeiro	50
Guajá	536
Guaraní	7500
Guarani Kaiowá	43401
Guarani Mbya	8026
Guarani Nhandeva	8596
Ka'apor	1541
Kamayurá	662
Amondáwa	123
Diahói	135
Juma	12
Karipuna	2297
Kawahíb	1
Parintintim	477
Tenharim	525
Uru-Eu-Wau-Wau	184
Kaiabi	1814
Kokama	11274
Kambéba	744
Tapirapé	1000
Tenetehara	24428
Tembé	1844
Tamoio (1)	82
Turiwára	12
Waiãpy	945
Xetá	68
Zo'é	259

Etnias pertencentes a outras famílias não classificadas em troncos	216480
Aruak	76094
Apurinã	6842
Ashaninka	883
Baniwa	5478
Kuripako	1290
Baré	11990
Enawenê-Nawê	627
Kaixana	1225
Kinikinau	213
Manchineri	825
Mawayána	48
Mehináku	281
Palikur	1228
Paresí	2015
Tariana	2435
Terena	28845
Wapixana	10572
Warekena	595
Wauja	439
Yawalapití	263
Karib	43005
Apalaí	402
Arara do Pará	571

Etnias pertencentes a outras famílias não classificadas em troncos	cont.
Karib	(continuação)
Bakairí	1055
Galibi do Oiapoque	110
Hixkaryána	776
Ikpeng	504
Ingarikó	1509
Kalapalo	546
Kuikuro	579
Matipú	159
Nahukuá	130
Naravute	2
Kaxuyana	418
Makuxí	28912
Kapon Patamóna	187
Taulipáng	751
Tiriyó	1440
Wai Wai	2290
Karafawyana	3
Katuena	123
Tunayana	107
Xereu	92
Yaipiyana	4
Waimiri Atroari	1448
Wayana	308
Ye'kuana	579
Pano	19414
Arara do Acre	705
Katukina do Acre	481
Kaxarari	520
Kaxinawá	7567
Korúbo	142
Kulina Páno	377
Marúbo	2200
Matís	1013
Matsés	2455
Maya	99
Nukiní	701
Poyanáwa	624
Shanenáwa	547
Yamináwa	1402
Yawanawá	581
Tukano	13509
Arapáso	497
Bará	33
Barasána	48
Desána	2361
Karapanã	74
Wanana	670
Kubeo	537
Makúna	287
Siriano	67
Tukano	6151
Tuyúca	849
Yurutí	10
Piratapuya	1401
Miritítapuia	524
Arawá	8634
Banawa	193
Dení	1279
Jamamadí	622
Jarawára	244
Kanamanti	6
Kulina Madijá	4848
Paumarí	1427
Zuruahã	15
Katukina	5276
Kanamarí	4040
Katukina	1169
Katawixi	67
Makú (Nadahup)	2605
Makú	354

Etnias pertencentes a outras famílias não classificadas em troncos	cont.
Makú (Nadahup)	(continuação)
Dâw	98
Hupda	1407
Nadëb	746
Nambikwára	2237
Manduka	74
Halotesu	38
Kithaulu	154
Wakalitesu	8
Sawentesu	22
Alaketesu	4
Alantesu	85
Hahaintesu	152
Sarare	213
Waikisu	5
Wasusu	28
Lakondê	2
Latundê	23
Negarotê	174
Mamaindê	280
Tawandê	95
Sabanê	262
Nambikwára	618
Txapakúra	3880
Kujubim	128
Migueléno	105
Oro Win	129
Torá	414
Pakaa Nova	3104
Yanomamí	25084
Ninám	726
Sanumá	2334
Yanomán	42
Yanomámi	21982
Bóra	1350
Bóra	1
Miránha	1349
Guaikurú	1592
Kadiwéu	1575
Guaikurú	17
Múra	13219
Múra	12479
Pirahã	740
Samúko	6
Chamakóko	6
Chiquito	324
Chiquitáno	324
Jabutí	229
Arikapú	42
Djeoromitxí - Jabutí	187
Witóto	22
Witóto	22

Outras etnias cujas línguas não são classificadas nem em troncos e nem em famílias	170540
Aconã	90
Aikaná	379
Aimoré (1)	146
Anacé	182
Apolima - Arara	251
Aranã	210
Arapiun	433
Arikén	3
Arikosé	7
Atikum	7499
Baenã	16
Borari	377
Botocudo	3159

Outras etnias cujas línguas não são classificadas nem em troncos e nem em famílias	cont.
Catokin	953
Charrua	126
Galibí Marwórno	1862
Iránxe	363
Issé	8
Jaricuna	6
Jeripancó	1879
Kaeté	135
Kahyana	21
Kaimbé	1016
Kalabaça	56
Kalankó	273
Kamakã	14
Kamba	21
Kambiwá	3688
Kambiwá-Pipipã	1445
Kampé	68
Kanindé	385
Kanoé	251
Kantaruré	398
Kapinawá	1951
Karapotó	616
Karijó (1)	64
Karipúna do Amapá	120
Kariri	787
Kariri - Xocó	2073
Kaxixó	210
Kayuisiana	15
Kiriri	3079
Koiupanká	330
Kontanawá	138
Kwazá	52
Laiana	4
Manao	4
Maragua	74
Marimã	22
Maytapu	105
Mucurim	68
Mynky	109
Nawa	241
Paiaku	321
Pankará	2074
Pankararé	1346
Pankararú	11366
Pankararú - Karuazu	616
Pankaru	117
Papavó	1
Paumelenho	2
Piri-Piri	2
Pitaguari	3413
Potiguara	20554
Puri	675
Sapará	8
Tabajara	2527
Tapajós (1)	524
Tapeba	2687
Tapiuns	6
Tapuia	1224
Tikúna	46045
Tingui-Botó	284
Tremembé	2974
Truká	4392
Trumái	186
Tumbalalá	1157
Tupaiu	329
Tupinambá	5851
Tupinambaraná	300
Tupiniquim	6646
Tuxá	1828
Wassú	2140
Xocó	570
Xucuru	12471
Xucuru - Kariri	2122

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.
(1) Etnias historicamente consideradas como desaparecidas e que apareceram na coleta a partir da autodeclaração.

Fonte: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf

Figura 2– Línguas – Indígenas de 5 anos ou mais, segundo tronco linguístico, família linguística, e língua indígena nas Terras Indígenas – IBGE, Censo 2010.

LÍNGUAS

Indígenas de 5 anos ou mais, segundo o tronco linguístico, família linguística, e língua indígena nas Terras Indígenas.

Macro-Jê	57252
Boróro	1035
Boróro	955
Umutína	80
Guató	29
Guató	29
Jê	48326
Apinayé	1386
Kanela	488
Gavião Krikatêjê	58
Gavião Parkatêjê	55
Gavião Pukobiê	521
Krahô	1331
Krikatí	739
Timbira	763
Kaingang	19905
Kayapó	5520
Krenakarore	434
Kisêdjê	277
Tapayúna	68
Xacriabá	10
Xavánte	11733
Xerénte	2051
Xokléng	507
Jê não especificado	2480
Karajá	3119
Karajá	2137
Javaé	982
Krenák	205
Krenák	205
Maxakali	1854
Maxakali	1024
Pataxó	772
Pataxo Hã-Hã-Hã	58
Ofayé	10
Ofayé	10
Rikbaktsa	10
Rikbaktsa - Canoeirosa	10
Yatê	1871
Fulni-ô	1871
Macro-Jê não especificado	793

Tupi	78704
Arikém	229
Karitiana	229
Awetí	62
Awetí	62
Jurúna	283
Yudjá	271
Xipáya	12
Mawé	8103
Mawé	8103
Mondé	3096
Aruá	189
Gavião de Rondônia	1
Zoró	20
Mondé, Tupí-Mondé	2886
Munduruku	3569
Munduruku	3563
Kuruáya	6
Ramaráma	2
Ramarama	2
Tuparí	440
Ajuru	20
Akuntsú	5
Makuráp	112

Tupi	cont.
Tuparí	(continuação)
Sakurabiat	30
Tuparí	273
Tupi-Guarani	62633
Amanayé	6
Apiaká	13
Araweté	5
Asurini do Tocantins	332
Parakanã	644
Ava-Canoeiro	10
Guajá	503
Guaraní	2464
Guarani Kaiowá	24368
Guarani Mbya	3248
Guarani Nhandeva	4887
Ka'apor	1241
Lingua de Sinais Ka'apor	4
Kamayurá	83
Diahói	4
Karipuna	16
Kawahíb	2
Parintintim	65
Tenharim	32
Uru-Eu-Wau-Wau	56
Kaiabi	673
Kokama	354
Kambéba	44
Lingua Geral Amazônica	3771
Tapirapé	300
Guajajára	8269
Tembé	420
Waiãpy	695
Xetá	3
Zo'é	216
Tupi-Guarani não especificado	9905
Tupi não especificado	287

Outras famílias não classificadas em troncos	75691
Aruak	17826
Apurinã	824
Ashaninka	302
Baníwa	2744
Kuripáko	636
Baré	11
Kaixána	9
Kinikinau	15
Machinéri	294
Mawayána	4
Mehináku	14
Palikúr	925
Paresí	122
Tariána	91
Teréna	6314
Wapikána	3154
Warekána	11
Wauja	26
Yawalapití	1
Aruak não especificado	2329
Karib	13697
Apalaí	252
Arara do Pará	190
Bakairí	173
Galibi do Oiapoque	3
Hixkaryána	52
Ikpeng	325
Ingarikó	675

Outras famílias não classificadas em troncos	cont
Karib	(continuação)
Kalapálo	12
Kuikúro	9
Matipú	18
Nahukwá	2
Kaxuyána	65
Makuxí	4675
Kapon Patamóna	49
Taulipáng	427
Tiriyó	1209
Wái Wái	2217
Waimiri-Atroarí	886
Wayána	310
Yekuána	414
Karib não especificado	1734
Pano	8960
Arara do Acre	46
Katukina do Acre	37
Kaxararí	96
Kaxinawá	3588
Koruubo	108
Kulina Páno	92
Marúbo	1578
Matís	822
Matsés	1144
Nukiní	21
Poyanáwa	3
Shanenáwa	10
Yamináwa	222
Yawanawá	347
Pano não especificado	846
Tukano	5277
Arapáso	1
Bará	7
Barasána	3
Desána	95
Wanana	236
Kubeo	171
Makúna	6
Siriáno	2
Tukano	4412
Tuyúca	263
Piratapúya	81
Arawá	4958
Arawá	398
Banawá	95
Dení	912
Jamamadi-Kanamanti	217
Jarawára	127
Kulina Madijá	3043
Paumarí	166
Katukina	3104
Kanamarí	2298
Katukina	806
Makú (Nadahup)	1851
Makú	341
Dâw	77
Hupda	1107
Nadëb	326
Nambikwára	951
Manduka	3
Kithaulu	4
Hahaintesu	30
Latundê	18
Negarotê	88
Mamaindê	183
Tawandê	6

Outras famílias não classificadas em troncos	cont.
Sabanê	46
Nambikwára	573
Txapakúra	2429
Kujubim	482
Oro Win	5
Torá	88
Pakaa Nova	1854
Yanomámi	15414
Ninám	940
Sanumá	1788
Yanomán	385
Yanomámi	12301
Bóra	2
Miránha	2
Guaikurú	649
Kadiwéu	649
Múra	504
Múra	81
Pirahã	423
Samúko	1
Chamakóko	1
Chiquito	27
Chiquitáno	27
Jabotí	38
Arikapú	3
Djeromitxí - Jabotí	35
Witóto	3
Witóto	3

Outras línguas não classificadas nem em troncos e nem em famílias	31942
Aconã	44
Aikaná	114
Apolima - Arara	9
Arikén	9
Baenã	3
Botocudo	87
Galibí Marwórno	474
Irántxe	39
Issé	2
Jeripancó	182
Kaimbé	1
Kambiwá	22
Kambiwá-Pipipã	18
Kanoé	44
Kapinawá	3
Karapotó	2
Karijó (1)	1
Kariri - Xocó	9
Kaxixó	2
Kayuisiana - Kaixána	1
Kiriri	56
Kwazá	8
Myriky	89
Pankararú	31
Pankaru	1
Potiguara	41
Tapeba	9
Tapuia	1
Tikúna	30057
Tingui-Botó	25
Truká	27
Trumái	87
Tupinambá	63
Tupinambarana	251
Tupiniquim	43
Xucuru	87

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.
(1) Línguas historicamente consideradas como desaparecidas e que apareceram na coleta a partir da autodeclaração.

Fonte: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf

Segundo Gomes (2018, p.13):

> “precisamos reconhecer que as situações pelas quais os índios brasileiros passam são específicas” e ainda “muitos já se instalaram nas cidades e vivem em condições de pobreza – alguns, porém, empregados -, criam seus filhos no sistema cultural dominante da sociedade brasileira, mas tentam manter sua identidade e transmiti-la com dignidade para seus filhos e descendentes”

As tabelas demonstram um pouco da diversidade étnico-linguística inteligível. Essa diversidade é incansável e mutável. No próximo censo, o IBGE lançará seus recenseadores aos mais diversos locais desse país para que se produza mais inteligibilidade acerca dos povos indígenas. E que isso sirva para outros pesquisadores desenvolveram novos trabalhos com novas perspectivas e que preconceitos como àqueles dos anos 1970-80 caiam por terra, pois faz parte de suas histórias a resistência. Encerramos esse capítulo, mas com a certeza de que não encerramos a diversidade étnica e história dos povos indígenas no Brasil. A diversidade é surpreendente! Vai para além dos 896.917 indígenas. Ultrapassa as fronteiras das 517.383 terras indígenas.

4 AS REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O capítulo atual tem por objetivo maior a análise e compreensão das representações (CHARTIER, 1990) presentes em Livros Didáticos de História que foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2017. Inicialmente, antes da análise das representações, propomo-nos a apresentar as "múltiplas facetas" de um livro didático. Apropriando-se dos escritos da historiadora Bittencourt (2002) e Munakata (2012), verificamos quais são estas dimensões.

Os LDs, assim como o vasto campo dos materiais didáticos e outras produções em geral, além de guardarem dimensões particulares, não são produzidos no vácuo. Diante disso, queremos afirmar que eles estão cheios de sentidos e significados, constituindo assim, um objeto complexo de estudo. Tratando-se dos livros didáticos de história, Bittencourt (2002, p. 69) afirma que "já em meados do século XIX, possuíam litogravuras de cenas históricas intercaladas aos textos escritos, além de mapas históricos". A proposta da utilização desses elementos no ensino de história está atrelada à ideia de um ensino mais dinâmico ou menos enfadonho – características ainda associadas ao processo de aprender história. Contudo, a forma como eram empregadas e dispostas as imagens passaram por algumas modificações. Fala-se numa ampliação da utilização em materiais recentes, comparados ao dos séculos XIX e grande parte do XX. Segundo Bittencourt (2002, p. 69), "atualmente as obras didáticas estão repletas de ilustrações que parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos". Questionar sobre os usos das imagens, desta forma, é algo importante para que se compreenda o papel que eles exercem no processo educativo. No entanto, esse não é nosso intuito neste momento[20]. Nossa abordagem, por hora, é sobre o livro didático e suas dimensões.

4.1 AS FACES DE UM LIVRO DIDÁTICO

A pesquisadora Circe Bittencourt nos mostra que acerca da visão dos professores, as pesquisas têm apontado para concepções distintas, como a de aceitação, negação e culpabilidade do livro diante dos problemas da educação básica. Contudo, os livros didáticos compõem uma parte significativa e norteadora tanto da prática docente, quanto do aprendizado

[20] A análise de imagens presentes neste capítulo visa a apreensão das representações acerca dos povos indígenas, e ainda, seu papel na construção da identidade desses povos.

das alunas e alunos. No geral, ele é tido como um referencial básico para pais, alunos, diretores, coordenadores, professores etc.

Cada livro é um projeto editorial. E, a cada ano letivo as editoras lucram com suas respectivas marcas. Diante disso, apresentamos uma das dimensões a respeito dos LDs: o livro como "mercadoria" (BITTENCOURT, 2002, p. 71). A partir dessa perspectiva, ele é visto como um produto em mercado. Os livros apresentam cada vez mais aspectos chamativos e atraentes, com cores vibrantes e diversidade de material utilizado. Essa faceta do produto é analisada por Chartier (1990, p. 126-127):

> Esta observação pode estar na base de uma distinção fundamental entre texto e impresso, entre o trabalho de escrita e a fabricação do livro. Como precisamente o afirma um bibliógrafo americano: "Façam o que fizerem, os autores *não* escrevem livros. Os livros não são de modo nenhum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos e outros engenheiros, e por impressoras e outras máquinas. Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto , das estratégias de escrita, das intenções do "autor"; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. Esta distância, que constitui o espaço no qual se constrói o sentido, foi muitas vezes esquecida pelas abordagens clássicas que pensam a obra em si mesma, como um texto puro cujas formas tipográficas não têm importância, e também pela teoria da recepção que postula uma relação direta, imediata, entre o "texto" e o leitor, entre os "sinais textuais" manejados pelo autor e o "horizonte de expectativa" daqueles a quem se dirige.

Aqui notamos uma divisão sintomática acerca do nosso objeto de estudo. O livro didático pode e deve ser compreendido, segundo o historiador, como um projeto feito por uma equipe de edição. Nesse processo surgem profissionais especializados, por exemplo, em diagramação e formatação de texto e imagens. É dessa maneira que compreendemos que o autor do livro, aquele ao qual o nome aparece estampado nas capas (alguns chegando a se tornar verdadeiras marcas registradas), perderam sua autonomia no processo de construção do LD. Aspecto relevante também abordado pelo historiador é a compreensão de que o ato da leitura, mesmo com todos esses elementos de produção que envolvem diversos atores, via de regra não será determinado pelos fatores editorias. Isso, porque tanto professores quanto alunas e alunos se apropriam de formas diversas das obras didáticas, e por mais que o leitor esteja presente "na

cabeça" do autor quando ele escreve – fazendo parte assim do processo de criação – ele não conseguirá limitar suas leituras. No máximo, criar condicionantes. Para Chartier a apropriação do leitor é livre, no sentido de que ela não é determinada por algo exterior ao ato. Os técnicos ficam a cargo dos fatores condicionantes e limitadores. Esse limite que nos referimos está relacionado ao autor da obra. Isso porque em cada processo como o de fabricação, seleção e organização do material são levados em conta o discurso da autoridade técnica. Em consonância ao que Chartier (1990) afirma, a historiadora brasileira Circe Bittencourt (2002, p.77) complementa:

> A questão da ilustração dos livros está relacionada, assim, aos aspectos mercadológicos e técnicos que demonstram os limites do autor do texto quando observamos os livros também como objeto fabricado. A diagramação e a paginação do livro são estabelecidas por um profissional especializado e, dessa forma, os caracteres, a dimensão, as cores das ilustrações enfim são decisões de técnicos, de programadores visuais, sendo que o autor, pouco ou nada interfere, na maior parte das vezes, na composição final do livro. A história do livro didático possibilita verificar como os autores foram perdendo poder sobre as ilustrações de suas obras. Hoje existem especialistas em pesquisa iconográfica contratados pelas editoras para desenvolverem essa parte específica da produção do livro.

Em análise semelhante, Munakata (2012, p. 54) nos mostra que "na indústria cultural, a autonomia do artista, do autor, encontra-se cancelada, pois a produção da obra como mercadoria é segmentada em trabalhos parcelares". Como vimos, o autor do livro didático é praticamente, na maioria dos casos, alienado ao processo. Isso porque na dimensão e na lógica de mercado aplicada à educação, por meio de obras didáticas, tem seu interesse primeiro a venda do seu produto. Cada passo da formatação de um texto, no que atualmente costuma-se chamar de "normalização", é feito por um técnico. Munakata (*apud* MUNAKATA, 2012, p. 57) afirma que dentro desse processo isso pode ser considerado como algo necessário, pois, "a escrita, a revisão e a preparação do texto são, assim, algumas das diversas funções que compõem a atividade editorial, e, não sendo impossível que sejam realizadas por uma única pessoa [...], é sempre desejável que pessoas diferentes as executem". Entre as obras analisadas da editora FTD (2015), o texto que estabelece os primeiros contatos com os leitores dedica-se a falar das etapas de produção do material e seus respectivos profissionais: autor, editor, iconografistas, equipe jurídica, gráfica de impressão e equipe de divulgação. Aos alunos, Boulos (2015) diz, "para que este livro chegasse às suas mãos, foi necessário o trabalho e a dedicação de muitas pessoas: os profissionais do mundo do livro". Temos, desta forma, um mercado que em números surpreende os mais desatentos. Os números mostram o quanto eles se tornaram um negócio lucrativo:

> [...] segundo os dados da Câmara Brasileira do Livro para 2009, produziram-se no Brasil 386.367.136 exemplares de livros (incluindo primeira edição e reedições), dos quais 183.723.605 exemplares (47,55%) correspondiam a 19.721 títulos de obras didáticas da Educação Básica. No mesmo ano, no total de 371 milhões de exemplares vendidos, os livros didáticos corresponderam a 207 milhões de exemplares (55,79%); para o faturamento total de quase 3,38 bilhões de reais, o livro didático contribuiu com mais da metade (1,73 bilhões de reais) (CAMARA BRASILEIRA DO LIVRO, [2010?] *apud* MUNAKATA, 2012, p. 59).

A explicação da dimensão mercadológica do livro didático para Munakata está diretamente associada ao conceito de "indústria cultural", mobilizado pelos filósofos Adorno e Horkheimer. E ainda, se apropriando dos escritos de Marx, trata do valor do livro por meio de sua utilidade em satisfazer uma necessidade. Não nos debruçaremos a respeito do ponto de vista do autor, porém, compartilhamos da sua perspectiva para ampliar nosso horizonte acerca das dimensões, e especificamente, do viés de mercadoria do LD. Ao apontar os dados da Câmara Brasileira do Livro, Munakata (2012) nos aduz sobre o mercado bilionário das editoras e como este se torna um meio próprio para empresários terem altos lucros.

Com o aparecimento de políticas voltadas para a qualificação do material didático, percebemos que projetos como o PNLD, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) criaram uma ambiguidade entre ensino-aprendizagem *versus* lógica de mercado. De um lado, os governos começaram a exigir bem mais das editoras no que tange à qualidade dos materiais que chegariam às escolas. Fato que comprova isso é que a partir de 1996, o Programa Nacional do Livro Didático foi modificado e "institui-se a avaliação prévia, pela qual os livros didáticos inscritos passaram a ser examinados por especialistas. Somente os livros que obtivessem o parecer favorável poderiam ser escolhidos pelos professores" (MUNAKATA, 2012, p. 61-62). Por outro lado, isso levou as editoras a se preocuparem ainda mais com os riscos. Caso o projeto de uma edição fosse mal avaliado isso acarretaria sua provável falência ou, minimamente, uma significativa perda nos lucros. Como afirmam Miranda e Luca (2004, p. 128), "o fato de uma obra não estar presente no Guia publicado pelo MEC traz efeitos financeiros indesejáveis que, em alguns casos, culminaram no desaparecimento de editoras e/ou fusões de grupos editoriais". A partir dessas noções, podemos perceber que os projetos começaram a atender a critérios de aprovação/avaliação adaptados ao mercado editorial. E ainda, como os avaliadores do Programa estão intimamente ligados às universidades "não é impossível que tal situação tenha incentivado a produção de livros não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores" (MUNAKATA, 2012, p. 62).

A dimensão mercadológica dos livros didáticos é um tema amplamente explorado por outros autores como o próprio Munakata (1997) e Cassiano (2003; 2007). Esses tornaram-se referência na percepção do objeto como uma mercadoria. Contudo, passamos a explorar outras facetas deste material pedagógico.

O livro como "depositário de conteúdos escolares" é abordado por Bittencourt (2002, p. 72), onde, é concebido como um "suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época". Nesse sentido, o livro é compreendido como um espaço privilegiado onde estão todos os conhecimentos necessários para se torna um cidadão ou efetivar um projeto político. Porém, essa visão positivista possui críticas contundentes. Uma delas perpassa a ideia da transposição do conteúdo acadêmico para alunos de diversos níveis de ensino, onde, teorias são didatizadas para que se conformem ao sistema cognitivo dos jovens. A ideia de conteúdos fundamentais – ou essenciais – para a formação dos cidadãos de uma nação também guarda sua dimensão problemática. Os conteúdos selecionados passam por crivos – como é o caso do econômico supracitado – que nem sempre têm a educação como objetivo principal, *a priori*. Portanto, devemos pensar nos conteúdos que não são selecionados e seus critérios, esses, que não compõem os conteúdos essenciais para a formação cidadã.

A dimensão de "depositário" é sintomática para compreendermos a construção de identidades nacionais, ligada à formação histórica dos Estados. Citando Buisson (1887, p.1605), Munakata (2002, p. 60) atesta o uso de materiais didáticos como instrumento político de Estados que buscam legitimidade. Como é o caso da Revolução Francesa:

> Quando os homens da Revolução trataram de criar um sistema nacional de instrução pública, uma de suas principais preocupações foi a redação de livros elementares destinados para pôr ao alcance dos alunos das escolas primárias e secundárias, assim como dos cidadãos desejosos de se instruir, os conhecimentos indispensáveis a todos os homens (MUNAKATA, 2002, p. 60).

Durante o século XIX, quando acentuava-se a emergência e consolidação dos Estados nacionais, a educação passa a ser obrigação do Estado. A partir de então fomenta-se uma relação entre legitimação e manutenção de governos com regimes militares ou totalitários com a educação e seus respectivos materiais. No caso apresentado da Revolução Francesa (1789), o propósito era "formar o novo homem, purificado dos vícios do Antigo regime" (BUISSON, 1887 *apud* MUNAKATA, 2002, p. 59). O caso do Estado italiano também serve para reforçar

os usos da educação e seus materiais para fins políticos. Segundo Moraes (2017, p.109), o então primeiro-ministro Massimo D'Azeglio "propôs um programa que seria incorporado por todos os movimentos nacionalistas a partir de então: a produção de um povo mais ou menos uniforme pela constituição de referenciais de identidade". Para isso, duas instituições do recém-formado Estado italiano foram amplamente mobilizadas: o exército e a escola.

Para Hall (2015, p. 29), "essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte da nossa natureza essencial". Embasados nos exemplos históricos citados, e com alguns outros em mente, percebemos que os manuais didáticos compõem uma série de "estratégias representacionais para construir nosso senso comum sobre o pertencimento ou sobre a identidade nacional" (HALL, 2015, p. 31). Os livros didáticos, que são um entre incontáveis materiais pertencentes a essas estratégias, são utilizados pelo Estado para se legitimarem. E ainda, promovem uma visão sobre determinados grupos que compõem a nação, colocando-os como "heróis" ou "vilões" de um enredo nacionalista, excluindo, silenciando e omitindo quando necessário para higienizar a história de um povo, ou ainda, inserindo – porque é o próprio Estado que exclui ao bel prazer de políticas assimilacionistas ou integracionistas.

Contudo, a construção de identidades nacionais e culturais pode ser vista como um processo ambíguo apesar de se apresentar de forma homogênea. Como afirma o historiador Moraes (2017, p. 111), a tentativa de "construir uma unidade onde antes ela não existia levou à pressão para a assimilação forçada e soluções mais drásticas, como a expulsão de populações consideradas 'estranhas' e mesmo seu assassinato". Não obstante, no Brasil, as representações indígenas continuaram:

> [...] em fins do século XIX, a se subordinar ao tema da identidade nacional, proposto no início da era republicana. Naquele período, enfatizar o sentimento de ser brasileiro era uma questão de sobrevivência do novo regime. Já durante a Ditadura Militar, a reafirmação de uma identidade única para todos aqueles nascidos em terras brasileiras era, fundamentalmente, uma forma de negar a pluralidade para melhor controlar e, de certo modo, combater as diferenças (SILVA; COSTA, 2018, p. 87).

Como já observado, os livros didáticos e os programas relacionados às avaliações e compra de material para distribuição, serviram como estratégias político-ideológicas para alguns governos. O aspecto apontado por Bittencourt, no qual o livro didático é um "veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura" (2002, p. 72), imbrica-se com suas outras facetas aqui analisadas. Ao representar índios, por exemplo, constrói-se estereótipos que muitas vezes são tidos como realidade. A dimensão da capacidade da

representação é a de substituir, de tomar o lugar do indivíduo fazendo com que não seja ele o representante de sua história e cultura, mas a sua imagem elaborada. Falamos em elaborada e não inventada, pois não devemos considerar que as representações são feitas no vácuo. Os autores consciente ou inconscientemente pensam em seus interlocutores. E suas obras, apesar de fugirem ao seu controle, servem para ampliar informações e características acerca de um determinado povo.

Portanto, não pensemos que os livros são determinados. "O livro didático é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas (Bitttencourt, 2002, p. 73). Além dos fatores condicionantes, os LDs têm presença garantida sobre e sob quase todas as carteiras escolares do país. Eles produzem múltiplas representações a partir das apropriações que alunos e professores fazem. Nas mãos desses sujeitos, as abordagens são incontáveis. Ao mesmo tempo que é condicionado, também é fonte de outras representações.

4.2 OS ESTIGMAS DO PASSADO E DISPUTAS POR ESPAÇO

O recorte para análise a partir do período colonial está relacionado ao mínimo de conteúdo encontrado nas obras dos 6º anos das três coleções. Apenas uma obra (BOULOS, 2015a) trata de maneira relativamente ampla a história indígena antes da chegada de Colombo ou Cabral, no que tange à chamada Pré-história. No livro da coleção História nos dias de hoje, a temática aparece relacionada às noções de tempo por meio de jogos. São apresentadas duas imagens dos Jogos dos Povos Indígenas, em 2014. A apresentação de índios pintados e com adornos ainda persiste. A análise parece um tanto simplista, porém, levantamos o posicionamento de que ao representar índios na contemporaneidade, as obras deveriam buscar outras associações, como por exemplo, imagens de índios em universidades e/ou desenvolvendo pesquisas científicas. Outro ponto, é que em uma seção denominada de Jogos e celebrações destacamos o seguinte trecho do texto: "Nesses jogos, resgatam-se elementos mitológicos e valoriza-se a relação dos indígenas com a natureza" (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015a, p. 25). A ideia a que remete o "resgate" é de que existe uma prática cultural no passado que é subitamente evocada no presente de forma pura. Essa representação guarda consigo a ideia de que existe uma verdadeira cultura indígena tradicional e que esta é imutável. Desconsidera desta forma, séculos de processos de aculturação.

Já na coleção História sociedade & cidadania, a temática indígena ganha forma na própria capa do livro. Nela uma representação de uma criança indígena com o rosto pintado e vestindo adornos e roupas que, provavelmente, remetem a uma determinada etnia e cultura. Nas

informações sobre a capa, o livro traz apenas os nomes da Coordenadora de Arte, Responsável pela Capa e o nome do Fotógrafo/estúdio. Como já relatamos nessa pesquisa, diferente do que se possa imaginar, cada objeto pertence a mundos ou universos culturais. A imagem é representativa da dicotomia do ensino de história e cultura indígena no Brasil. Isso, pois a mera apresentação da imagem na capa da obra pode nos levar à relação do mero caráter exótico. Ou por outro lado, podemos pensar que corresponde a um simples cumprimento da lei.

Devemos ainda, pensando nas amplas formas de apropriação do objeto pelos seus possíveis interlocutores – em um necessário exercício de especulação – imaginar que a representação exposta como "capa principal" pode – e deve – levar alunos e professores a conceberem a temática como relevante para o conhecimento histórico e cultural. Há também a relação de familiarização com a imagem – mesmo que ainda com pinturas e penas – por parte dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, que teriam entre seus 11 e 12 anos. A abordagem ou tratamento problematizador que o professor pode dar à imagem também é algo passível de análise. Segundo Burke (2004, p. 1), "as imagens também podem ser traduzidas, no sentido de que podem ser adaptadas para uso em um ambiente diferente do que foi inicialmente idealizado". Desta forma, a capa dos livros didáticos:

> Trazem-nos o que podemos ter conhecido, mas não havíamos levado tão a sério antes. Em resumo, imagens nos permitem "imaginar" o passado de forma mais vívida. Como sugerido pelo crítico Stephan Bann, nossa posição face a face com uma imagem, nos coloca "face a face com a história". O uso das imagens, em diferentes períodos, como objetos de devoção ou meios de persuasão, de transmitir informação ou de oferecer prazer, permite-lhes testemunhar antigas formas de religião de conhecimento, crença, deleite, etc. Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder das representações visuais nas vidas religiosas e política de culturas passadas (BURKE, 2004, p. 17).

A análise sobre as imagens, como apontado por Burke (2004) – diga-se de passagem, de maneira bastante veemente – são janelas para a compreensão de aspectos do passado. Contudo, no caso da temática indígena deve-se tomar cuidado com o aprisionamento dos índios a um determinado passado. No caso da história do Brasil e os usos das representações indígenas em livros didáticos de história, esse passado é o período colonial. Portanto, como já assinalamos, é preocupante a ventilação de representações indígenas que associam ao caráter exótico: penas, colares, pinturas corporais, flechas e etc. Contudo, não esqueçamos que esses elementos fazem parte de muitas culturas, porém, não as encerram.

A questão indígena representada logo na capa do material ocupa um espaço relativamente pequeno diante da disposição dos conteúdos que são abordados no 6º ano. Na coleção supracitada os índios surgem dentro da Unidade 2 (em um total de 4 Unidades) nos capítulos 4 e 5. No total, esses capítulos somam 34 páginas de um montante de 14 capítulos e 320 páginas. Composto por conteúdos programáticos, atividades em geral e leituras complementares. O relativo espaço em todas as coleções analisadas é explicado pela estruturação cronológica, linear, fragmentada e eurocêntrica, comum também em outros materiais. Outra perspectiva, por exemplo, é a abordagem temática, ou ainda, por círculos concêntricos[21]. Para tanto, no 6º ano do Ensino Fundamental trata-se dos conteúdos da ciência História, Pré-história (onde encontramos os primeiros relatos da história indígena no Brasil) e História Antiga (Mesopotâmia, Egito, Hebreus, Fenícios, Persas, China, Índia, Grécia e Roma).

Ao retratar as formas e instrumentos de medição do tempo, o livro História sociedade & cidadania traz noções de tempo de alguns povos indígenas e aduz como as suas respectivas noções são construídas por meio dos seus respectivos envolvimentos com a terra. Entretanto, queremos suscitar aqui uma análise do espaço que são dedicados a sociedades e culturas indígenas no(s) livro(s). Isso, porque nas fontes analisadas podemos perceber que as imagens além da tradicional disputa com os textos, têm espaço reduzido em muitos casos. No exemplo estudado, temos uma imagem colocada na margem superior direita da página. Abaixo da foto o seguinte texto:

> Irmãs kalapalos abrindo pequi, Querência (MT), 2012. Os kalapalos são um exemplo de grupo humano da atualidade que organiza atividades com base nos fenômenos da natureza. O tempo de colheita do pequi, por exemplo, que ocorre na estação chuvosa, é o período de confraternização entre as diversas aldeias kalapalos (BOULOS, 2015, p. 34).

Para Chartier (1990, p. 127), a análise do suporte é algo imprescindível para análise dos sentidos que a obra adquire. Acima desse texto temos a fotografia que foi produzida pelo mesmo estúdio da imagem da capa. Na mesma página ainda encontram-se as representações de uma ampulheta, Torre de relógio mecânico da Cidade Velha, em Praga e um *smartphone* e relógio digital. Essas últimas medem cerca de 8,5 centímetros e aproximadamente 5cm de largura. Já a imagem das irmãs Kalapalo aproxima-se dos 6cm de altura por 7cm de largura. Além das

[21] Correspondem, respectivamente, a uma abordagem que valoriza, organiza e se estrutura por temas, como é o caso de uma das coleções e a última, propõe uma aproximação dos conteúdos pelos diversos meios em que se insere os alunos e alunas. Por exemplo, a abordagem pode começar pelo círculo de seu bairro, passando pelo município, estado, região, país, continente, globo e etc. Ou ainda, pode seguir um movimento contrário. Desta maneira, os círculos concêntricos fazem movimentos microscópicos e telescópicos.

relativas medidas o que nos chamou a atenção foi a disposição das três últimas imagens que ocupam uma centralidade enquanto a referente às indígenas tem sua visualização completa comprometida devido a sua localização na extremidade direita da página. Para uma maior visualização da completude da imagem, os interlocutores necessitam abrir o material a ponto de danificá-lo. A diagramação da imagem é reveladora do tratamento e do espaço que a temática indígena teve durante um longo tempo nos livros de história. Contudo, seria imprudente dizer que nada mudou.

Imagem 3 - Formas e instrumentos de medição do tempo

Fonte: BOULOS (2015a)

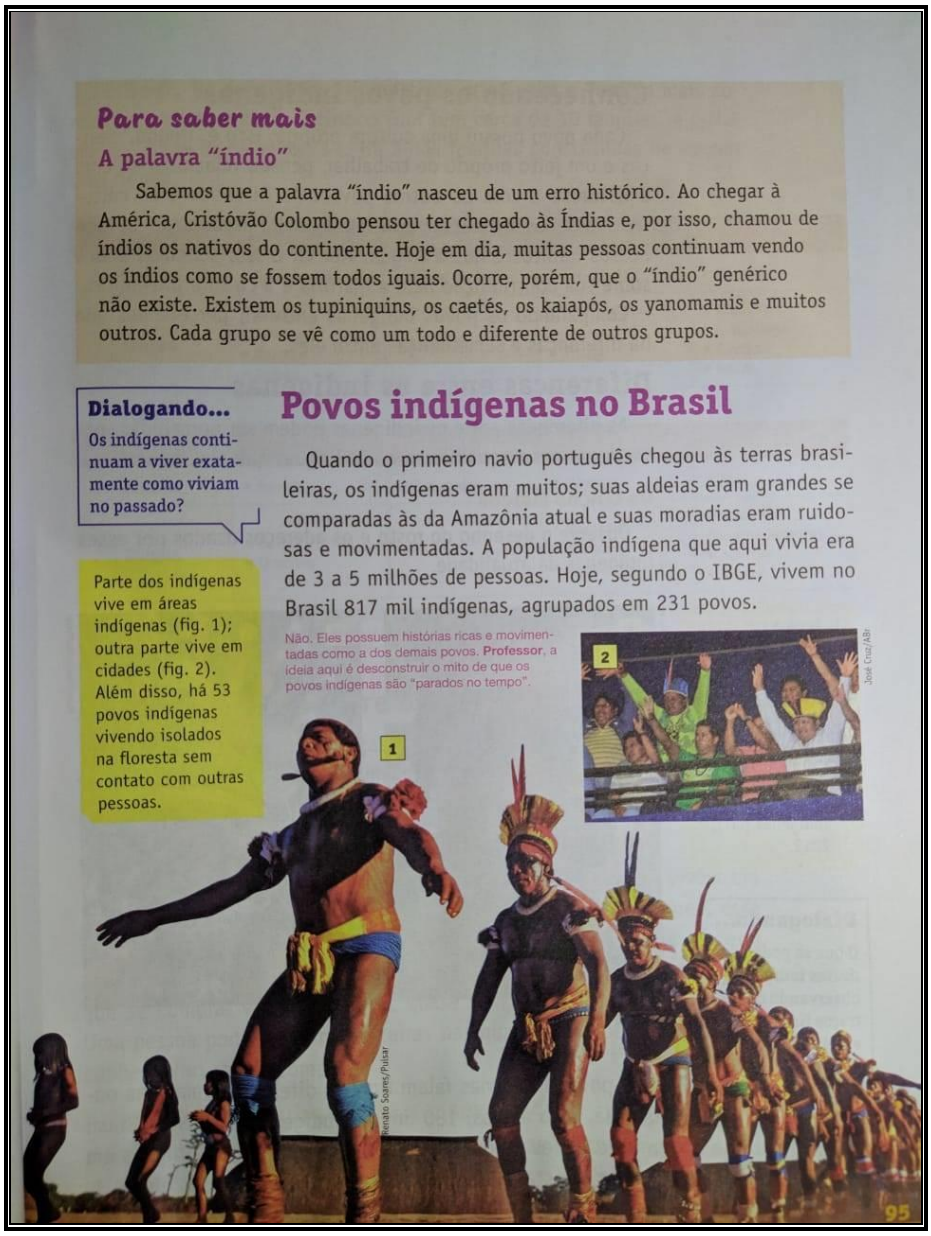
Doravante, nas páginas seguintes (38 e 39) nos deparamos com uma representação do calendário dos Kayabi. A ilustração está sobreposta ao enunciado Divisão tradicional da História, no caso, a noção cristã. Para além do caráter de polarização – porém, não antagônico – atentamos para a forma como os dispositivos textuais se referem às etnias. Mesmo lançando

mão de um texto de autoria indígena no tópico Leitura e escrita de textos, há sempre a utilização das primeiras letras em minúsculo. E como já apontado nessa pesquisa, a grafia dos nomes das populações indígenas, apesar da falta de consenso entre antropólogos, possuem regras que foram determinadas na Convenção para a grafia dos nomes tribais, em 1953, organizada pela Associação Brasileira de Antropologia. Determinou-se que os nomes não devem sofrer a flexão para o plural e que as primeiras letras devem aparecer maiúsculas quando designarem grupo étnico.

Em um capítulo chamado Os indígenas: diferenças e semelhanças há a construção da comparação entre as próprias sociedades indígenas. Para tanto, estão representados dois cocares ladeados, cada um pertencente a uma etnia: Yawalapiti e Bororo, da esquerda para a direita. A ideia proposta pelo autor é levantar questionamentos diagnósticos acerca dos conhecimentos dos alunos relacionados à arte plumária. Contudo, não seria adverso pensar que as representações das "penas" ou cocares reforça o caráter exótico associado às etnias.

Ao estabelecerem relação dos índios com os espaços urbanos, os diagramadores dispõem duas imagens e uma caixa de texto (em amarelo) que diz: "parte dos indígenas vive em áreas indígenas (fig.1) outra parte vive em cidades (fig. 2). Além disso, há 53 povos indígenas vivendo isolados na floresta sem contato com outras pessoas" (BOULOS, 2015a, p. 95). Na figura 1 temos a representação de um ritual onde os participantes estão caracterizados com pinturas corporais, colares, adereços e alguns usam chinelos de dedos (que aduz sobre um determinado processo de aculturação). Ainda na imagem em outro plano, três meninas também parecem participar do evento. A figura tem aproximadamente 20cm de largura e seu ponto mais alto tem por volta de 11,5cm. Vale salientar que a completude da imagem também está comprometida por estar muito próxima a lombada do livro. Na figura 2, visivelmente, temos oitos pessoas todas com os braços erguidos. Não temos certeza se todos pertencem a etnias indígenas, mas dois estão usando cocares e a maioria está usando calças e todos estão com camisas. A imagem é bastante confusa, pois as pessoas parecem estar em uma espécie de palanque em algum evento político e acenam para algum lugar ou para algumas pessoas. A figura, que mede 6cmx4cm, representa como citado no texto acima os índios que vivem nas cidades. Vale salientar, que nenhuma das figuras possuem datação, localização e nome da etnia.

Imagem 4 – Povos Indígenas no Brasil



Para saber mais

A palavra "índio"

Sabemos que a palavra "índio" nasceu de um erro histórico. Ao chegar à América, Cristóvão Colombo pensou ter chegado às Índias e, por isso, chamou de índios os nativos do continente. Hoje em dia, muitas pessoas continuam vendo os índios como se fossem todos iguais. Ocorre, porém, que o "índio" genérico não existe. Existem os tupiniquins, os caetés, os kaiapós, os yanomamis e muitos outros. Cada grupo se vê como um todo e diferente de outros grupos.

Dialogando...

Os indígenas continuam a viver exatamente como viviam no passado?

Parte dos indígenas vive em áreas indígenas (fig. 1); outra parte vive em cidades (fig. 2). Além disso, há 53 povos indígenas vivendo isolados na floresta sem contato com outras pessoas.

Povos indígenas no Brasil

Quando o primeiro navio português chegou às terras brasileiras, os indígenas eram muitos; suas aldeias eram grandes se comparadas às da Amazônia atual e suas moradias eram ruidosas e movimentadas. A população indígena que aqui vivia era de 3 a 5 milhões de pessoas. Hoje, segundo o IBGE, vivem no Brasil 817 mil indígenas, agrupados em 231 povos.

Não. Eles possuem histórias ricas e movimentadas como a dos demais povos. **Professor**, a ideia aqui é desconstruir o mito de que os povos indígenas são "parados no tempo".

1

2

José Cruz/ABr

Renato Soares/Pulsar

95

Fonte: BOULOS (2015a).

Essa não identificação é homogeneizante. Índios que residem nas zonas rurais e índios que vivem em zonas urbanas. Mas quais? A que etnia(s) pertence(m)? Onde estão? E como pudemos comprovar, o tamanho da imagem é sintomático para representar o "índio urbano que mora na nossa cabeça". Essa representação, quando existe, parece ocupar um pequeno espaço no arquétipo indígena, e assim como a figura, está confusa. Sobre a questão dos índios que vivem isolados do contato com outras pessoas, não se fala mais nada. Essa também massa homogênea parece ocupar um espaço ainda bem menor no imaginário construído pelos livros didáticos. Esse comportamento quase que tácito por parte da obra, mesmo em omissão, abre precedentes para uma representação mística e/ou exótica das comunidades "isoladas",

relacionando-as a selvageria e/ou barbárie. Obstante, ainda procuramos uma representação autônoma acerca dos índios no Brasil.

4.3 "ADIVINHE QUEM VEM PARA O JANTAR": CANIBALISMO E O CARÁTER EDÊNICO

Ao analisarmos os livros didáticos dos 7º anos, chegamos às representações acerca da América indígena. Entre as obras analisadas observamos os usos das mesmas imagens para se narrar o tema/período. Adiante apresentaremos uma tabela comparativa com as imagens e obras.

Nesse momento, nossos olhares recaem sobre a coleção Nos dias de Hoje, da editora Leya. Nossa percepção inicial relata sobre a utilização da palavra "nativo" para se referir às etnias Maia, Asteca, Inca e Tupi. Salientamos que o uso do termo é recorrente em todas as obras analisadas. O capítulo que abre as discussões sobre a temática indígena no continente denomina-se "A América antes da chegada dos conquistadores europeus". Nesse ponto, o título do capítulo traz uma abordagem, na qual a história dos povos indígenas possui um marco que também é parâmetro para o ensino. Esse parâmetro marca e divide as histórias indígenas em a.C. e d.C.: antes e depois da chegada, antes e depois de Colombo, antes e depois de Cabral e antes e depois da conquista. Como já citado nessa pesquisa, as palavras e termos utilizados pelos historiadores guardam vários sentidos e todos têm seus problemas, inclusive, uns mais que outros. Chamando a atenção para essa disputa semântica sobre o ensino da história indígena, o autor levanta a seguinte questão: "descoberta da América?" Então segue com a resposta:

> Precisamos tomar muito cuidado com a expressão "descoberta da América". Ela revela o ponto de vista dos europeus. É como se a América não existisse antes da chegada das caravelas a partir do final do século XV. Como se a América fosse uma espécie de construção europeia (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015b, p. 138).

A confusão que o texto constrói é constrangedora. Como historiador de formação, aprendi que sempre devemos estar atentos para não atribuir ao passado estudado algum conceito ou objeto que não o pertence. Os autores sugerem que seria melhor pensar dois momentos da ocupação do continente americano: "período pré-colonial" e "período colonial". Contudo, observamos que o reconhecimento dessas terras como continente e posterior denominação é uma construção europeia. Essa, inclusive, é uma das críticas que temos ao termo que citamos acima, o de "América indígena". Não podemos nomear o território dessa forma porque ela

(denominação) simplesmente não existia. Se tratando de um livro de história qualquer cuidado é pouco. Afinal, o livro faz parte da construção da memória social acerca de diversos eventos e períodos.

Outra percepção que tivemos é de que representações textuais e imagéticas (ainda na mesma coleção) acerca dos povos indígenas da América Central e Andina trazem consigo uma associação da ideia de complexidade comparativa a organização social europeia e também brasileira. Os exemplos que destacamos estão dispostos em várias páginas. Entre eles destacamos a "complexidade dessas sociedades pode ser atestada pelas grandes construções arquitetônicas e pelo desenvolvimento de escrita pictográfica [...] e também com aspectos fonéticos" (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015b, p. 141). E ainda, a combinação com a organização social por hierarquia e construção de impérios. Ao confrontarmos essa coleção com a coleção Integralis, percebemos que há uma aproximação das representações tipológicas. No segundo caso, encontramos um subtítulo de capítulo nomeado de "A formação das sociedades com maior complexidade" (SANTIAGO; PONTES; CERQUEIRA, 2015b, p. 172). Ao buscarmos elementos textuais que retificam essa visão nos deparamos com as descrições de sociedades que têm uma estrutura aparente a de um Estado europeu: poder centralizado representado pela figura de um soberano, sistema de escrita, estabelecimento e cobrança de impostos, "vias de circulação, palácios e áreas planejadas [...] cidades autônomas" (SANTIAGO; PONTES; CERQUEIRA, 2015b, p. 173). O problema não é que as sociedades da Mesoamérica e dos Andes tenham se organizado dessa forma, a questão é a adjetivação que essa organização recebe por ser semelhante a alguma outra. Tais adjetivações, por exemplo, não foram correlacionadas aos povos Tupi.

A respeito dos Tupi, as representações começam por se diferenciar ainda nos títulos de apresentação de cada obra. "O Brasil antes de Cabral" (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015b, p. 170), "Os povos Tupi-Guarani" (SANTIAGO; PONTES; CERQUEIRA, 2015b, p. 182) e "tupis" (BOULOS, 2015b, p. 238). Cada título é revelador de segmentos que os livros elege, mas também podem nos enganar. No caso do primeiro LD, apesar de ser apresentado da forma mais distinta e que constrói uma representação histórica não autônoma, é o que mais dedica espaço para tratar do tema. Enquanto os outros LDs põem a história dos índios Tupi em subtítulos de um capítulo, a obra História nos dias de hoje dedica um capítulo à temática. São 21 páginas, contra 7 da obra Integralis e aproximadamente 8 da História sociedade & cidadania. Essa última que entre as outras é a única que não se preocupada com a grafia dos nomes das etnias indígenas. Em parte, o relativo amplo espaço atribuído se explica pela estrutura da

disposição dos conteúdos em formato temático. Para Coelho e Bichara (2017, p. 84-85), isso se deve a forma com que:

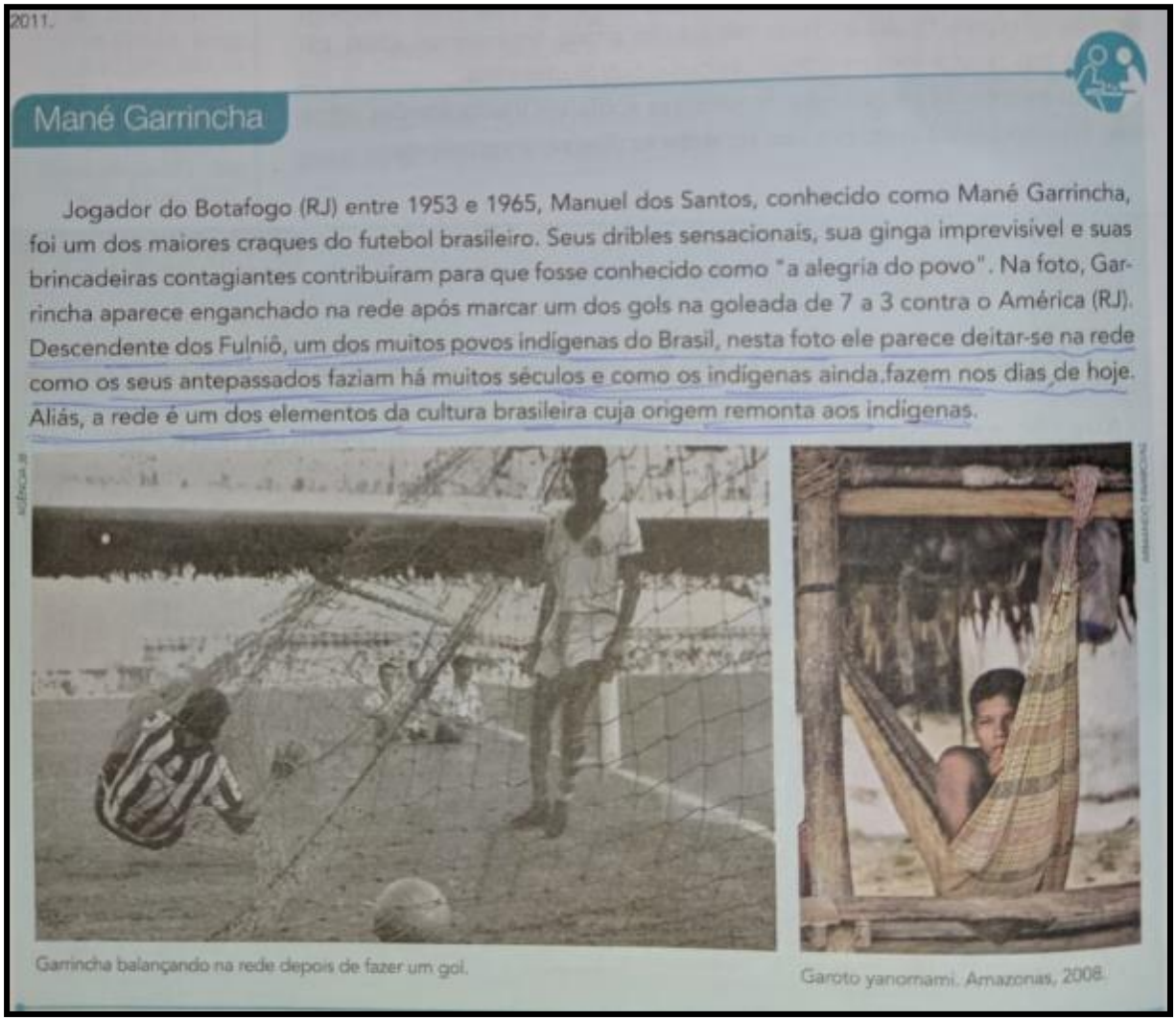
> [...] os eventos históricos são acionados em função do tema em discussão. No que diz respeito à abordagem relativa ao indígena, verificamos uma mudança significativa em relação às demais coleções organizadas em sequência cronológico-temporal: na coleção temática ele comparece no tratamento das diversas temáticas, de modo que a presença indígena não se limita ao passado colonial, como é frequente nas demais coleções.

A proposta por eixos temáticos, portanto, oferece em alguns casos a viabilização da quebra de correntes da história indígena ao passado colonial por redistribuí-la por todo o livro. Contudo, a estrutura não é perfeita. Ainda em Coelho (2017), essa postura pode não trazer representações distintas das demais obras, que possuem organização cronológica-linear, e ainda, "porque a abordagem temática acaba por [pode] recorrer aos povos indígenas (e aos demais) como elementos ilustrativos do tema abordado". A ideia é que a história indígena quando conformada ao tema, corra o risco de ser "deformada" ou deturpada para que se encaixe no exemplo. Pensando numa exemplificação, recortamos o caso em Nos dias de Hoje. O texto fala sobre a descendência indígena a qual pertencia o jogador Manuel dos Santos, o Mané Garrincha. Abaixo do texto inscrito em um Quadro Complementar (forma na qual é denominado pelos autores) temos duas imagens ladeadas. O texto é descritivo e explicativo:

> Jogador do Botafogo (RJ) entre 1953 e 1965, Manuel dos Santos, conhecido como Mané Garrincha, foi um dos maiores craques do futebol brasileiro. Seus dribles sensacionais, sua ginga imprevisível e sus brincadeiras contagiantes contribuíram para que fosse conhecido como "a alegria do povo". Na foto, Garrincha aparece enganchado na rede após marcar um dos gols na goleada de 7 a 3 contra o América (RJ). Descendente dos Fulniô, um dos povos indígenas do Brasil, nesta foto ele parece deitar-se na rede como os seus antepassados faziam há muitos séculos e como os indígenas ainda fazem nos dias de hoje. Aliás, a rede é um dos elementos da cultura brasileira cuja origem remonta aos indígenas (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015b, p. 174).

O texto, como apresentado, torna-se ilustrativo e forçosamente associativo. Um jogador enganchado numa rede lembra a cultura indígena na produção e hábito relacionado a rede. A apresentação do jogo é explicada pela escolha temática que as obras da coleção fazem por Jogos. Como afirmam os autores na apresentação: "[...] procuramos também considerar os jogos desenvolvidos pelos seres humanos ao longo do tempo como temas privilegiados para a compreensão das diversas formações sociais. Essa é a proposta de nossa coleção".

Imagem 5 – Mané Garrincha



Fonte: CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, (2015b)

Apesar de intitular o capítulo de “o Brasil antes de Cabral” os autores levantam um questionamento de “quem inventou o Brasil?” logo no primeiro subtítulo. Há uma nítida preocupação política em assumir uma narrativa crítica sobre tal invenção. “Nossa História começa com os primeiros habitantes dessas terras. Apresentá-la a partir de sua origem é uma forma de assumirmos um posicionamento crítico com relação à dominação, À escravização e às mortes às quais os povos indígenas foram submetidos [...]” (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015b, p. 172). Destacamos na assertiva da obra a ideia de apresentar a história indígena a partir da sua origem. Para tal perspectiva, os autores acrescentam que buscaram outras faces, outros rostos que muitas vezes não aparecem claramente como características de nossa sociedade (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015b, p. 172). O empreendimento parece corroborar com a imagem dos índios no início da nação como se houvesse um projeto constituinte e delimitador desde os primórdios. Devemos ressaltar que ao analisar esse trecho não queremos retirar dos índios o papel formador da sociedade. Contudo, visamos

problematizar uma concepção que povoa o imaginário popular de que existe uma origem ou uma história de um povo que constrói uma nação. Esse tipo de narrativa sempre deve ser tomada com cautela, pois é aqui onde se lançam as estratégias e argumentos representacionais sobre as ideias de pertencimento, identidade nacional, inclusão ou exclusão de determinados grupos indesejados.

Ao se lançar na busca por resposta à pergunta "como é contada a narrativa da cultura nacional", o antropólogo Hall (2015, p. 31-34), elenca cinco elementos principais que nos auxiliam a compreender que são estratégias, no plural, e não no singular. No quarto elemento elencado por ele, discorre acerca da ideia de "mito fundacional", e diz que esse é:

> [...] uma história que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo "real", mas de um tempo "mítico". Tradições inventadas tornam as confusões e os desastres da história inteligíveis, transformando a desordem em "comunidade" [...] Mitos de origem também ajudam povos desprivilegiados a "conceberem e expressarem se ressentimento e sua satisfação em termos inteligíveis" (HOBSBAWM & RANGER, 1983, p. 1). Eles fornecem uma narrativa através da qual uma história alternativa ou uma contranarrativa, que precede as rupturas da colonização, pode ser construída. Novas nações são, então, fundadas sobre esses mitos.

Devemos elucidar que corre-se um grande risco ao tirar-se a Europa do centro das explicações da nossa História. Isso porque pode-se acabar caindo em outro etnocentrismo. O movimento não é o de tirar a Europa para colocar os índios no centro. Em análise sobre as matrizes étnicas brasileiras, Ribeiro (2015, p. 17), afirma que "surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos". E complementa sobre a formação da sociedade e cultura do país aferindo que essas:

> são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos. O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante, remarcado de características próprias, mas atado genesicamente à matriz portuguesa (RIBEIRO, 2015, p. 17).

O exercício de valorização, por exemplo, deve ser construído com os índios e não para os índios. Devemos compreender que uma parte da história do Brasil só pode ser compreendida se soubermos da formação do estado português. Mas que isso não a encerra, muito menos com a chegada e consequente colonização.

Sobre a diversidade linguística há uma discrepância nos dados quando comparados. No livro da coleção Integralis o dado é de que coexistem hoje no país cerca de 274 línguas (SANIAGO; PONTES; CERQUEIRA, 2015b, p. 185) enquanto a coleção Nos dias de hoje registra que "hoje restam menos de 200" (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015b, p. 173). Os dados apresentados pelo livro Integralis está de acordo com a base de dados construída pelo IBGE durante o Censo de 2010. Nesta mesma obra é apresentado como proposta para pesquisa um quadro com informações da mesma pesquisa[22].

Pinçamos do texto intitulado "O olhar dos portugueses" o seguinte trecho: "a partir de 22 de abril de 1500, quando os portugueses passaram a frequentar a América, a vida das comunidades indígenas começou a se alterar" (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015b, p. 177). A representação construída por essa frase e seu desenrolar é a da estatização. Não se considera a dinâmica das sociedades indígenas. Segundo Coelho 2017, p. 83 - 84), isso deve a consideração de "as relações entre os povos indígenas são percebidas como dependentes da interação com os europeus". Abaixo do subtítulo da referida página o europeu ainda continua a ser o protagonista.

Ao representar os rituais antropofágicos, o livro do 7º ano apresenta o termo canibalismo. Ao lado dos textos referentes às práticas representações de Theodory de Bry, como, Canibalismo, em 1592 e Dança com o manto Tupinambá, em 1592. O termo canibalismo, assim como "índio" também pode ser considerado fruto de um erro histórico ou representante do olhar europeu sobre o Outro. Para esclarecer tal seara, citamos Schwarcz e Starling (2015, p. 21):

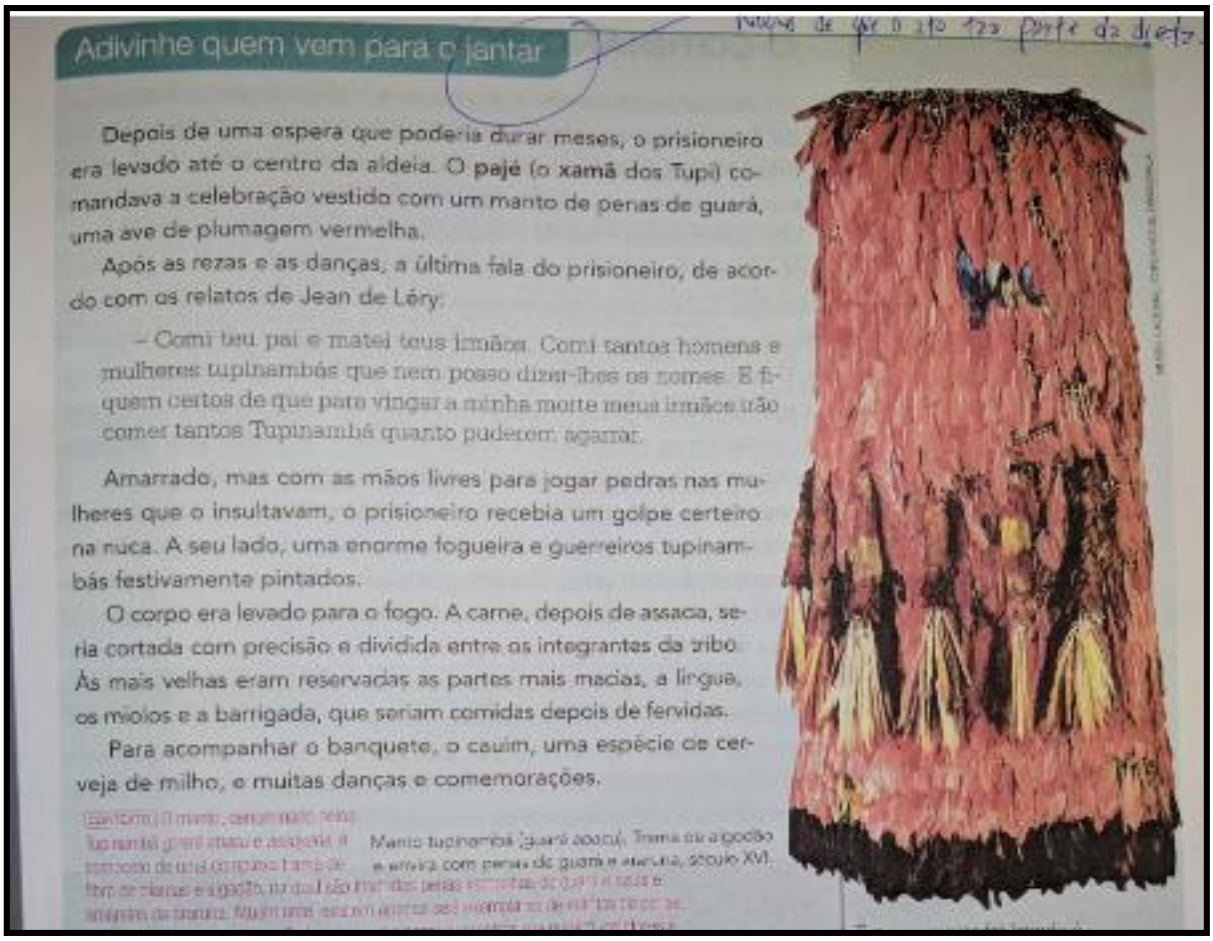
> Eram canibais, afirmavam os primeiros relatos, cheios de curiosidade, exotismo e imaginação.
>
> Foi o próprio navegador Cristóvão Colombo, responsável por comandar a frota que primeiro alcançou o continente americano em 12 de outubro de 1492, sob as ordens dos reis católicos da Espanha – Fernando e Isabel –, quem cunhou o nome "canibal". O termo tem origem no idioma arawan – língua falada por tribos indígenas da América do Sul, povos caraíbas antilhanos, cuja derivação espanhola "caribal" (do Caribe) logo foi associada a práticas reportadas por viajantes europeus, que se referiam, preocupados, a costumes antropofágicos locais. O nome também foi vinculado a *can* (cão),e a Cam, personagem bíblico mencionado no livro de Gênesis. Filho mais novo de Noé, Cam, Canaã, rira da embriaguez do pai desacordado e por isso fora amaldiçoado e condenado a ser "servo dos servos". Assim, pavimentava-se o caminho religioso para as futuras justificativas da escravização não só dos índios como dos negros africanos, ambos considerados descendentes da maldição de Cam.
> No diário de sua primeira viagem ao Caribe (realizada entre 1492 e 1493) o explorador menciona, entre curioso e indignado, que os nativos das ilhas

[22] Pessoas indígenas por localização do domicílio, segundo unidades da Federação (2010).

> tinham o costume de comer carne humana, e assim os chama de “caribes” ou “canibes”. O nome virou adjetivo na segunda viagem de Colombo às Antilhas, que teria ocorrido entre 1493 e 1496, e a difusão da prática do canibalismo nas Américas ajudou a consolidar um novo propósito: o de escravizar os nativos.

Utilizado sem problematizações, o termo, auxilia na construção de representações selvagens e/ou bárbaras dos povos indígenas. Afastando assim, os povos da humanidade e relegando-os ao abismo evolucionista partindo da estaca inicial primitiva. Ainda sobre os rituais, os autores em outro Quadro Complementar, intitulam um texto de “Adivinhe quem vem para o jantar” (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015b, p. 183). A tentativa de dar um teor cômico aos processos antropofágicos recai sobre o estereótipo de que o ato de comer carne humana fazia parte da dieta (diária) dos indígenas, já que esse era o “jantar” deles. Descaracteriza assim, os fatores ritualísticos que são permeados por simbolismos e significados.

Imagem 6 - Adivinhe quem vem para o jantar



Adivinhe quem vem para o jantar

Depois de uma espera que poderia durar meses, o prisioneiro era levado até o centro da aldeia. O **pajé** (o **xamã** dos Tupi) comandava a celebração vestido com um manto de penas de guará, uma ave de plumagem vermelha.

Após as rezas e as danças, a última fala do prisioneiro, de acordo com os relatos de Jean de Léry:

– Comi teu pai e matei teus irmãos. Comi tantos homens e mulheres tupinambás que nem posso dizer-lhes os nomes. E fiquem certos de que para vingar a minha morte meus irmãos irão comer tantos Tupinambá quanto puderem agarrar.

Amarrado, mas com as mãos livres para jogar pedras nas mulheres que o insultavam, o prisioneiro recebia um golpe certeiro na nuca. A seu lado, uma enorme fogueira e guerreiros tupinambás festivamente pintados.

O corpo era levado para o fogo. A carne, depois de assada, seria cortada com precisão e dividida entre os integrantes da tribo. Às mais velhas eram reservadas as partes mais macias, a língua, os miolos e a barrigada, que seriam comidas depois de fervidas.

Para acompanhar o banquete, o cauim, uma espécie de cerveja de milho, e muitas danças e comemorações.

Manto tupinambá (guará apacu). Trama de algodão e envira com penas de guará e araruna, século XVI.

Fonte: CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, (2015b)

Em ponto incomum as outras obras, a coleção *Nos dias de hoje*, apresenta um texto a respeito da educação indígena. Por meio do texto os autores elaboram uma noção de educação que é própria das comunidades indígenas. “Os ensinamentos eram transmitidos às crianças

pelas brincadeiras, pelos rituais, pelas histórias contadas pelos mais velhos e, principalmente, pelos exemplos que eram dados pelos adultos" (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015b, p. 185). Isso, porque ao contrário do que se ventila em algumas representações é de que a primeira forma de educação no Brasil foi sistematizada e aplicada pelos jesuítas em seus processos de catequização. Essa visão não leva em consideração as diversas formas de ensinar e aprender. Quando os índios mais velhos sentam(vam) com índios mais novos ali já havia troca de conhecimentos. Contudo, devemos ter cautela ao conceber esse conjunto de conhecimentos como uma tradição acumulada que passa de geração para geração de forma imutável.

A respeito do período colonial e ainda um pouco do 'pré-colonial' destacamos um conjunto imagens que aparecem distribuídas em diversas páginas de todos os livros aqui analisados. Para tanto, elaboramos um esquema com as representações que nos auxiliará na sistematização das análises e compreensões de como e quem são os índios ensinados em História.

Quadro 2 – Representações Indígenas por meio de imagens.

Coleções	**Título**	**Autores**	**Tipo**	**Tamanho** **(alt. x larg.)**	**Ano**	**Página**	**Livro**
História Sociedade & Cidadania	*Cunhambebe, líder dos tupinambás.*	André Thevet	Xilo-gravura	6,5cmx 4,5cm	1550	215	7º Ano
	América.	Theodore de Galle e Jan van der Straet	Gravura	10cmx 14,5cm	1589	219	7º Ano
	Cunhambebe, líder dos tupinambás.	André Thevet	Xilo-gravura	12,5cmx 9cm	1550	240	7º Ano
	Ritual para cura	Theodore de Bry	Gravura	8,5cmx 10cm	1550	241	7º Ano
	Manto (XVI) usado nas cerimônias.	Rômulo Fialdini	Fotografia	8,5cmx 4cm	?	241	7º Ano
	A primeira missa no Brasil.	Victor Meirelles	Pintura (óleo sobre tela)	8,8cmx 12,2cm	1860	288	7º Ano

(Continua...)

Continuação)

História – Nos dias de hoje	*Vespúcio descobre a América.*	Theodor Galle e Jan van der Straet	Gravura	9cmx 13cm	1598	95	7º Ano
	Tronco sagrado, ritual do Kwarup.	Marcos Bergasco/ Folha Imagem	Fotografia	14,5cmx 9cm	2007	179	7º Ano
	Canibalismo.	Theodore de Bry	Gravura	10cmx 11,8cm	1592	182	7º Ano
	Dança com o manto Tupinambá.	Theodore de Bry	Gravura	9cmx 10,2cm	1592	183	7º Ano
	Manto tupinambá (guará abacu). Trama de algodão e envira com penas de guará e araruna.	(?)	Fotografia	13cmx 5,5cm	(?)	183	7º Ano
	Índios a bordo da nau Capitânia.	Oscar Pereira da Silva	Pintura (óleo sobre tela)	12,3cmx 15cm	1900	193	7º Ano
	Como esses povos cortam e transportam o pau-brasil em navios.	André Thevet	Gravura	8,8cmx 10,5cm	1575	195	7º Ano
	Mulher tapuia.	Albert Eckhout	Pintura (óleo sobre tela)	9,8cmx 5,6cm	1641	197	7º Ano
	Domingos Jorge Velho.	Benedito Calixto	Pintura (óleo sobre tela)	8,5cmx 6cm	1923	199	7º Ano
	A primeira missa no Brasil.	Victor Meireles	Pintura (óleo sobre tela)	19cmx 16cm	1861	205	7º Ano

(Continua...)

(Continuação)

Integralis	*América.*	Adriaen Collaert e Maten de Vos	Gravura	12,8cmx 17cm	1600	183	7º Ano
	Mulheres fazem os últimos preparativos antes de dar início ao ritual de antropofagia	Theodore de Bry	Gravura	8cmx 10cm	1592	184	7º Ano
	Monstro marinho.	André Thevet	Gravura	14cmx 17cm	1575	206	7º Ano
	Índios usando vestimentas feitas de penas.	(?)	Gravura	10,5cmx 15cm	1509	210	7º Ano
	Indígenas coletando pau-brasil.	André Thevet	Gravura	9cmx 10,5cm	1575	211	7º Ano
	Prisioneiro durante ritual de antropofagia.	Theodore de Bry	Ilustração	11cmx 13,3cm	Séc. XVI	23	8º Ano
	Dança dos tapuias.	Albert Eckhout	(?)	55,cmx10 cm	Séc. XVII	47	8º Ano
	Hans Staden assiste à preparação do corpo para a devoração canibal.	Theodore de Bry	Gravura	8cmx 9,5cm	1592	88	8º Ano

Fonte: Elaboração própria em 2019

Como já citado, as representações estão associadas aos conteúdos da América indígena, o contato entre os povos europeus e índios e processo de colonização. Acerca desse último período, as imagens se relacionam com temas "tradicionais" dentro da literatura didática, bem como, contato/chegada, escambo, escravização, rituais antropofágicos. Ao todo, destacamos 24 representações entre gravuras, xilogravuras, pinturas, ilustrações e fotografias. Contudo, o gênero que mais se destaca é o de gravura. Não obstante, as representações produzidas a partir do século XVI, são emblemáticas para aduzir sobre o caráter enfatizado pelos seus autores: o caráter edênico e os índios como canibais. Essa última gira, em grande parte, em torno do imaginário medieval europeu. Elas ganham espaço com Colombo, como já citado, e se ampliam no Renascimento. Vale salientar que os franceses já faziam uma distinção entre os termos canibal e antropófago. Segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 37), os "canibais seriam aqueles que se alimentavam de carne humana, enquanto antropófagos comeriam por *vingança*". Vários outros nomes, identicamente, se preocuparam em tentar definir o que ou quem são aqueles estranhos seres. Um desses exemplos é o filósofo humanista Montaigne, que escreve um estudo intitulado "Os canibais", em 1580. Entre os autores de representações indígenas que mais aparecem na Quadro 2, temos André Thevet, um frade franciscano que viajou por diversos lugares do globo e:

> [...] passaria na colônia da baía de Guanabara apenas três meses, no fim do quais, em junho do ano seguinte [1556], alegou estar doente e voltou para França. Já na Europa o religioso notaria a grande curiosidade em torno do Novo Mundo e viu aí boa oportunidade de combinar o humanismo com a voga das descobertas. Em 1557 publicou *As singularidades da França Antártica*, obra que faria muito sucesso ainda em sua época. O texto de Thevet é longo, descontínuo e cortado por observações que buscam a todo tempo provar erudição. No entanto, e a despeito do estilo um pouco fabuloso, essa seria tida como a primeira descrição minuciosa da natureza brasileira e, nomeadamente, dos índios Tupinambá; aliados dos franceses, mas "antropófagos, nus e emplumados". O Brasil aparece no livro de Thevet a partir do capítulo XXVII, com um registro paradisíaco da natureza local. Diferente é, mais uma vez, a visão dos homens do lugar. Já em obra anterior, *Cosmographie*, Thevet havia tratado "dessa pobre gente que vive sem religião e sem lei". Mas em *As singularidades da França Antártica* é que o religioso se esmera em descrever o que considera serem "religiões danosas, magias e feitiçarias" uma guerra sem fim entre selvagens "maravilhosamente vingativos" e praticantes de um "canibalismo selvagem" (SCHWARCZ; STARLING; 2015, p. 38).

A partir da observação dos livros ou do Quadro 2, podemos observar que no livro do 7º ano, da coleção História Sociedade & Cidadania há uma repetição da utilização da imagem do índio Cunhambebe. Este que foi um líder Tamoio que se aliou aos franceses durante a ocupação a baía de Guanabara, em 1555. Fica evidente, portanto, a explicação pela forma fenotípica na

qual Thevet representou Cunhambebe. “Cunhambebe desenhado em c. 1550 pelo viajante francês [...] se assemelha mais a um europeu do que a um tupi (BOULOS, 2015b, p. 240). Continuando na abordagem do livro didático, o Tamoio é evocado como uma figura indígena importante para a história. Contudo, ao lado da xilogravura, em uma caixa denominada “Dialogando” que é definida no livro como “desafios propostos ao longo do texto pra discutir imagens, gráficos, tabelas e textos” (BOULOS, 2015b, p. 4), temos a seguinte questão: “falar bem em público também é importante para um líder político da atualidade?” O questionamento orienta uma problematização adversa. As características enfatizadas, no caso, são as do grande guerreiro e herói. Esse é o índio ideal, aquele que luta ao seu lado e que se torna civilizado, cristão e fisicamente europeu.

Imagem 7 - Cunhambebe

Fonte: http://www.overmundo.com.br/banco/cunhambebe-1554

Imagem8 – Exploração.

Fonte: http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/america-portuguesa/79-as-feitorias-e-a-coloniza%C3%A7%C3%A3o-acidental/8716-a-pr%C3%A9-coloniza%C3%A7%C3%A3o

Outra repetição ocorre com a Imagem 4. Dessa vez em dois livros didáticos diferentes: Integralis e Nos dias de hoje, ambos do 7º ano. A imagem representa a prática do escambo e, para cada livro, uma nomeação. No primeiro livro, a gravura encontra-se na seção "especial" como propriamente denominada Almanaque. Essa seção fica no final de cada unidade e "reúne informações variadas e interessantes sobre temas estudados ao longo dos capítulos. É um fechamento da unidade, sob novo ponto de vista. Vem acompanhado de uma proposta de atividade" (SAMPAIO; PONTES; CERQUEIRA, 2015b, p. 5). Contudo, a imagem que encontra-se abaixo de dois texto, um falando sobre plantas os "Machi[23]" e uma "História de amor" que retrata a história de um índio Tupi em busca da sua paixão. Já as questões propostas

[23] Médicos feiticeiros de comunidades indígenas chilenas que dominavam grandes conhecimentos acerca de plantas medicinais e técnicas de cura.

pela atividade orientam a formação de um grupo de alunos e não problematizam o desenho de Thevet. Em História Nos dias de hoje a imagem está associada ao texto que é denominado de "Escambo". A noção apresentada pelos autores é a da troca de objetos por trabalho indígena. O parâmetro ainda é o europeu, pois a construção do texto contrapõe objetos *versus* trabalho. Não há uma descrição de outra possível noção de trabalho. E ainda, não há referência sobre a troca que era feita por indivíduos que tinham valores simbólicos diferentes. Nas imagens, repetidas em diferentes obras, os índios aparecem nus, entre eles nitidamente uma mulher, com os olhos voltados diretamente para a atividade de cortar as madeiras.

Porém, o franciscano André Thevet não está na dianteira acerca do uso de imagens para representar o passado colonial brasileiro nas obras analisadas. Esse lugar é ocupado por Theodore de Bry. A história de Bry (e também a de Thevet) se confunde com a história de outros dois autores: Jean de Léry e Hans Staden. Segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 38):

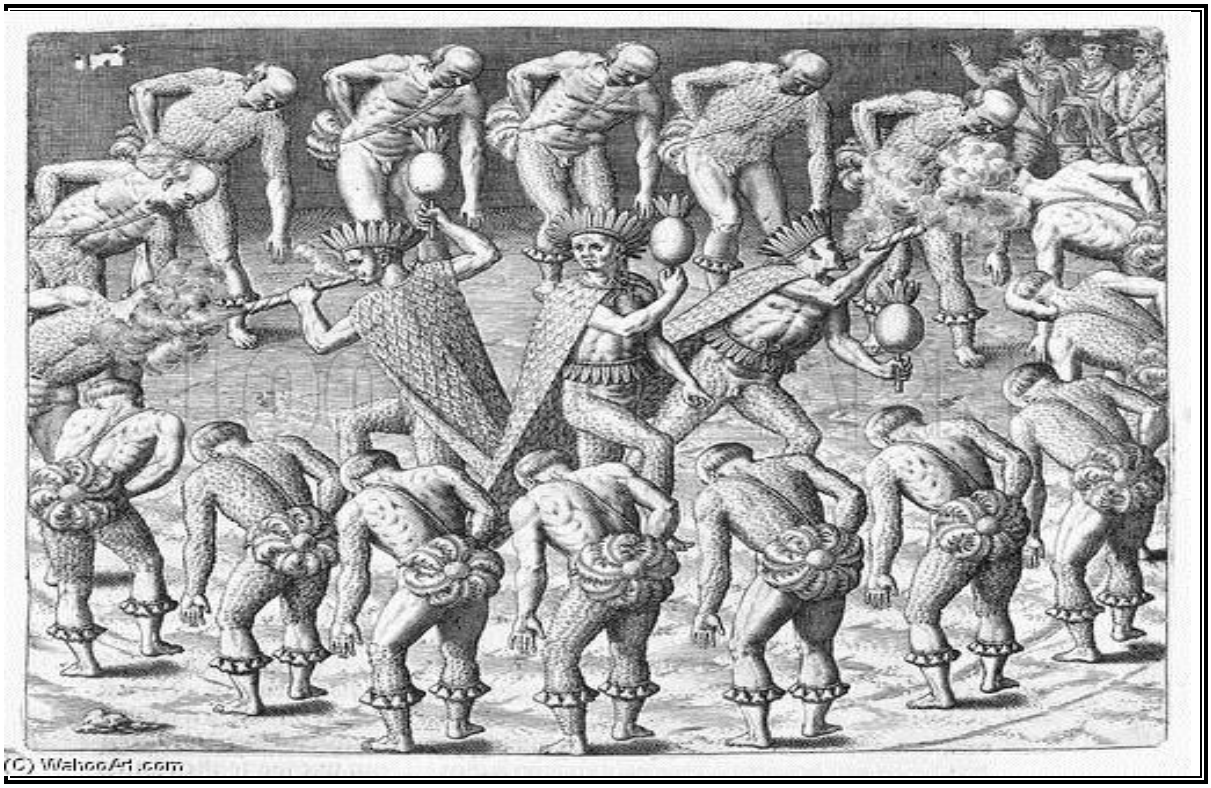
> Dois outros autores estiveram entre os Tupinambá no mesmo período – um como aliado, outro como inimigo a ser devorado – acabariam por se contrapor a Thevet. O artilheiro do Hesse, Hans Staden, que viveu prisioneiro desses índios, narra sua experiência em livro publicado em 1557 e que conheceu quatro edições num só ano. A obra de Jean de Léry, escrita em 1563 mas publicada em 1578, seria igualmente bem acolhida: o Brasil fazia sucesso como o "outro lado" do mundo. Ambos os relatos seriam editados juntos na França em 1592, na coleção Grandes Viagens, ilustrada por Theodore de Bry: um ourives, gravurista e propagandista huguenote que jamais esteve na América mas se transformou no seu mais renomado retratista da época. O que a vista não enxerga a imaginação desenhava.

Theodore se especializou em desenhar representações daquilo que ele só ouviu ter falado ou lido. Os usos nos livros didáticos são diversos ao ponto de também encontrarmos repetições em dois LDs. Doravante, todos estão relacionados ao canibalismo. Os usos, inclusive, ultrapassam o período colonial brasileiro e também aparecem na colonização espanhola. São representações como essas, que foram e ainda são utilizadas no ensino de história, que corroboram para construção de uma visão com estereótipos que perseguem os povos indígenas. Os usos constantes das cenas de Bry, Léry, Staden e tantos outros se tornam homólogas e ocupam o espaço de outros elementos da história indígena que buscam reverter o papel passivo e idílico dos índios no processo de colonização.

Imagem 9 - Canibalismo.

Fonte: https://br.pinterest.com/pin/315322411407142773/?lp=true

Imagem 10 - Dança com o manto Tupinambá.



Fonte: https://www.meisterdrucke.com/kunstdrucke/Theodore-de-Bry/209727/Tupinamba-Indianer-beobachteten-von-Hans-Staden-w%C3%A4hrend-seiner-Reise-nach-Brasilien,-1552,-von-Newe-Welt-und-Americanische-Historien-von-Johann-Ludwig-Gottfried,-herausgegeben-von-Mattaeus-Merian,-Frankfurt,-1631-(eng.html

Imagem 11 - Mulheres em ritual antropofágico.

Fonte: http://www.grayareasymposium.org/blog/6218

Imagem 12 - Prisioneiros em ritual antropofágico.

Fonte: https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/modos-de-vida-dos-tupinamba-ou-tupis.html

As imagens podem ser analisadas de forma individuais ou em um conjunto. Quando em conjunto pode auxiliar na compreensão de dois fatores sobre os autores: a) a forma como ele enxerga uma determinada realidade e b) o caráter político que pode ser deliberado ou não que aparece por diversas vezes e pode ser observado pelos indícios. No caso do gravurista, é perceptível a associação com a desumanização dos índios e sua estereotipação aos estágios de selvageria, primitividade e barbárie. As gravuras, que foram feitas mediante leitura dos textos das "testemunhas oculares", reproduzem uma representação no mínimo terceirizada. Porém, elas parecem – e ganham o sentido – que são frutos de esboços e observações diretas. A produção de estereótipos, segundo Burke (2004, p. 155-156) é algo que ocorre encontro entre culturas e:

> [...] é provável que a imagem que cada cultura possui da outra seja estereotipada. A palavra estereótipo (originalmente uma placa da qual uma imagem podia ser impressa), como a palavra clichê (originalmente o termo francês para a mesma placa), é um sinal claro da ligação entre imagens visuais e mentais. O estereótipo pode não ser completamente falso, mas frequentemente exagera alguns traços da realidade e omite outros. O estereótipo pode ser mais ou menos tosco, mais ou menos violento. Entretanto, necessariamente lhe faltam nuanças, uma vez que o mesmo modelo é aplicado a situações culturais que diferem consideravelmente umas das outras. Tem-se observado, por exemplo, que gravuras europeias de índios americanos eram muitas vezes composições que combinavam aspectos de índios de diferentes regiões para criar uma única imagem geral.

O historiador parecia ter em mente as gravuras de Theodore de Bry. As personagens, como já falamos, aparecem em outros processos de colonização pela América. Os rostos, corpos e ações uniformes não distinguem a multiplicidade fenotípica e cultural dos habitantes do continente. O canibalismo é social. Está entremeado por todos os índios, que são os ferozes quase criminosos, enquanto o europeu é representado como vítima desse mundo animalesco ou espectador. São essas representações que mais aparecem nos livros didáticos analisados.

Uma imagem apresentada sem autoria no livro da coleção Integralis (p.210) foi analisada pelo historiador inglês entre 82 imagens do seu livro Testemunha ocular. Burke descreve-a como uma gravura alemão em madeira, datada de 1505 e que é encontrada na Bayerische Staatsbibliothek[24], de Munique. Há aqui um confronto de datas, pois o livro didático aponta o ano de 1509. A diferença de quatro anos é bastante significativa para os historiadores,

[24] Biblioteca Estadual da Baviera. Considerada uma das mais importantes bibliotecas da Europa e possui um vasto acervo bibliográfico.

pois sabemos que as datas são marcos que auxiliam e fazem parte do ofício do historiador. Doravante sobre "A ilha e o povo que foram descobertos pelo rei cristão de Portugal ou seus súditos", Burke (2004, p. 159) observa:

> Para uma imagem vívida do canibalismo, que expressa e sem dúvida divulga o estereótipo, podemos considerar uma famosa gravação em madeira que circulava na Alemanha cerca de seis anos após a chegada dos portugueses ao Brasil no ano de 1500. No centro da gravura vemos fragmentos de um corpo humano mutilado pendurado num galho de árvore, enquanto o selvagem na extrema esquerda devora um braço humano. O exemplo ajuda a esclarecer o processo de estereotipagem. A afirmação que ele faz não é exatamente falsa. Alguns dos índios brasileiros, os machos adultos da tribo tupinambá, por exemplo, cujos costumes foram descritos detalhadamente por alguns viajantes europeus no final do século 16, realmente comiam carne humana, notadamente a de seus inimigos em certos momentos ritualizados. No entanto, a gravura deixa passar a falsa impressão de que a carne humana era comida cotidiana de todos os indígenas. Essa ideia ajudou a definir os habitantes de todo um continente como "canibais". Nesse sentido, houve uma contribuição para o que se tem denominado "mito do homem devorador de homem", para o processo no qual uma cultura (não necessariamente a ocidental) desumaniza a outra pela alegação de que seus membros devoram pessoas.

A análise é sintomática para pensarmos os usos de representações desse caráter em livros didáticos. Como já citado em alguns casos, observamos que as gravuras acabam por ter um caráter, minimamente, ilustrativo ou desconexo das problematizações que estamos fazendo aqui. Acreditamos, junto ao que firma Coelho (2017, p. 86), que o problema também parte do "descompasso da literatura didática frente ao que vem produzindo a historiografia especializada". Muitas discussões e análises, provavelmente até essa que construímos aqui, não é levada em consideração. Analisar as intertextualidades (ou não) entre os trabalhos acadêmicos e a literatura didática, ou ainda, as referências bibliográficas registradas nas últimas folhas seriam possibilidades de outra pesquisa nesse campo.

Imagem 13 - A ilha e o povo que foram descobertos pelo rei cristão de Portugal ou seus súditos.

Fonte: BURKE (2004).

As imagens distorcidas e estereotipas são representações homólogas do nosso passado colonial. Passado continental representado nas figuras das Américas de Theodor Galle, Jan van der Straet, Adriaen Collaert e Maten de Vos. Nas representações pautadas pelo imaginário medieval europeu ressaltamos as características edênicas, animais exóticos ou fantásticos, índios escravizados e, como não poderia faltar, canibais. A respeito da análise de imagens, destacamos mais uma Burke (2004, p. 173), "imagens do outro, carregadas de preconceitos e estereótipos, parecem minar a ideia de que vale a pena considerar com seriedade a evidência fornecida por elas. Mas, como sempre, precisamos fazer uma pausa e perguntar: evidência de quê?".

4.4 O TEMPO PASSA E OS ÍNDIOS VÃO SUMINDO

Ao empreendermos observações nos livros seguintes, percebemos que quanto mais o tempo passa na história do Brasil, menos os índios são lembrados. Essa percepção, inclusive, não é novidade para o campo de pesquisa. Contudo é necessário reafirmá-la sempre que necessário, pois como já explicado, os livros didáticos têm papel fundamental na formação cidadã de indivíduos e as noções que eles carregam estão diretamente ligadas às políticas que serão elaboradas no futuro.

Enquanto algumas abordagens do período colonial se destacaram por repetições nas obras, não há tantas associações do período imperial brasileiro e a temática indígena. Destacamos alguns casos, muitas vezes o único que se observou em uma obra ou mais. Como ocorre na coleção Nos dias de hoje, os índios aparecem no tópico sobre a Amazônia. Doravante, o título é "A Amazônia e os Povos Indígenas". O texto está inserido no contexto do diversos eixos econômicos que se alternaram durante o Império. Relata sobre o final do período colonial e as ações políticas tomadas pelo governo português através do Marquês de Pombal, entre elas, a expulsão dos jesuítas da colônia, fim da escravização indígena e a administração dos aldeamentos indígenas. No entanto, apontamos (Capítulo 1), que essas medidas não surtiram muito efeito na mudança de realidade. Inclusive, é esta noção que encerra o texto. "Enquanto brancos discutiam o que fazer com os nativos e como incluí-los na sociedade brasileira, as fronteiras eram desbravadas, as terras indígenas tomadas e seus ocupantes escravizados e combatidos" (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015c, p. 173). Após isso, os índios não aparecem mais no livro do 8º ano da coleção.

Em outro LD do 8º ano, mas de coleção diferente (História Sociedade e Cidadania), há uma relativa maior preocupação. Porém, avaliamos que tal obra também ajuda na fomentação da crítica inicial de que os índios nos livros didáticos de história são apresentados na colônia e omitidos nos períodos seguintes. Há uma imagem da capa do jornal Folha da Noite, onde aparecem dois índios. Ocupando a frente e o centro, o índio com tanga e uma pena na cabeça tem no seu braço esquerdo uma algema com correntes quebradas. Após a bandeira do Brasil, há uma índia - pelo menos seus traços são característicos - que está com uma coroa que remete a da Estátua da Liberdade (EUA), e ainda, em sua mão direita erguida sobre o ombro do índio e a bandeira, mais um pedaço da corrente que foi quebrada. Abaixo, a palavra INDEPENDÊNCIA! São propostos questionamentos que estão diretamente relacionados a imagem:

> a) Quem ou que o indígena representa?
> b) O que está acontecendo na cena (descreva a imagem)?
> c) A que valor a figura feminina associa a Independência?
>
> d) Observe a figura feminina atrás da bandeira do Brasil. Que outra imagem conhecida ela lembra?
> e) Produza uma (ou mais) imagem(ns) (desenhos, fotografias, caricatura, charge) que ilustrem a sua visão da Independência do Brasil (BOULOS, 2015c, p. 209).

Segundo os autores, e como pode ser observado na imagem, o jornal foi publicado em 7 de Setembro de 1923. Porém, ao procuramos pelo jorna no acervo do Jornal Folha de S. Paulo, não encontramos a edição. A respeito das questões representativas, os questionamentos

levantados, além de demandarem pesquisa por parte dos alunos, leva-os a relacionar dois – ou mais – tempos históricos ao mesmo tempo. No caso, foi representada a comemoração aos 100 anos da independência do Brasil. Resta saber se a imagem foi produzida durante o império, sob encomenda de quem ou se foi produzida pelo próprio jornal. Essas informações não estão presentes no livro.

Imagem 14 - Jornal Folha da Noite.

Fonte: https://brainly.com.br/tarefa/10789250

Acerca das revoltas que aconteceram, principalmente, durante o período regencial, a coleção História Sociedade & Cidadania é a única a considerar os índios entre os grupos sociais que se revoltavam com as condições impostas pelos modelos de governo durante. Percebemos que nas outras obras os índios são incorporados aos mestiços. Entretanto, a relação feita em História Sociedade & Cidadania é reveladora dos esforços que autores fazem em associar a

temática indígena com outros períodos da história brasileira que não seja o colonial. Ao expor o conteúdo sobre a Revolução Farroupilha (1835 – 1845), a questão étnica aparece em um quadro "que apresenta informações extras sobre os conteúdos dos capítulos trabalhados" (BOULOS, 2015c, p. 4). Com o título de "Legado indígena no Rio Grande do Sul" (BOULOS, 2015c, p. 222), o texto busca demonstrar o legado indígena para "uma cultura" entremeada por europeus. Para tanto, apresenta o chimarrão e algumas palavras que advém dos indígenas que habitaram e ajudaram a compor tal sociedade.

Na coleção Integralis a temática também ganha um relativo espaço. A foto de Iracema inaugura a Unidade 4. Ao lado, um texto intitulado "Novos Rumos" que traz em seu final uma problematização acerca da imagem e as idealizações referentes aos indígenas:

> Nesse esforço, o índio – tão maltratado durante a colonização – foi alçado À condição de primogênito do povo brasileiro, o mais antigo de seus elementos fundadores. Tornou-se mesmo sujeito principal de poemas, livros e pinturas acadêmicas, como essa que aqui vemos, feita por José Maria de Medeiros, em 1881.
>
> Trata-se de Iracema, a virgem de lábios de mel, a personagem principal do romance escrito por José de Alencar, em 1865. Perceba a idealização da imagem, da índia, da natureza, da cena. Esse era o brasil que muitos desejavam, belo, harmônico e sem contradições. Tudo tão diferente da realidade... (SANTIAGO; PONTES; CERQUEIRA, 2015c, p. 239).

A pintura de Iracema ocupa quase o total de duas páginas. O texto refere-se a ambiguidade do projeto de construção de uma identidade nacional para o Brasil e o brasileiro. Ao mesmo tempo em que os índios eram abordados como os primeiros povos fundadores da nação, também eram tidos como um entrave para o desenvolvimento para o desenvolvimento econômico do país. Foi visto ainda, como já apontado durante o século XIX, como um ser indolente, passivo, ingênuo e incapazes de administrar suas próprias vidas e assumir integralmente suas responsabilidades, precisando da tutela do estado para isso. Iracema era, outrossim, a sexualização da mulher indígena. Vice-versa, as Iracemas de José de Alencar e José Maria de Medeiros se confundem. E não é só isso, no âmago da construção da identidade nacional também se confundem os índios. Encerrando os aparecimentos indígenas nesse período, os autores os citam como grupos que compuseram – de forma passiva – a Guerra dos Cabanos (1831 – 1835) outra revolta que aconteceu na província do Grão-Pará.

Imagem 15 - Iracema. José Maria de Medeiros.

Fonte: https://picturingtheamericas.org/painting/iracema/?lang=pt-pt

Em seu romance Iracema, José de Alencar (2018, p. 8) descreve:

> Iracema saiu do banho; o aljôfar d'água ainda a roreja, como à doce mangaba que corou em manhã de chuva enquanto repousa, empluma das penas do gará as flechas de seu arco, e concerta com o sabiá da mata, pousado no galho próximo, o canto agreste.
>
> A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto dela. Ás vezes sobe aos ramos da árvore e de lá chama a virgem pelo nome; outras remexe o uru de palha matizada, onde traz a selvagem seus perfumes, os alvos fios do crautá, as agulhas da juçara com que tece a renda, e as tintas de que matiza o algodão.
>
> Rumor suspeito quebra a doce harmonia da sesta. Ergue a virgem os olhos que o Sol não deslumbra; sua vista perturba-se.
>
> Diante dela e todo a contemplá-la, está um guerreiro estranho, se é guerreiro e não um mau espírito da floresta.

O mundo e a vida de Iracema (índios) eram harmoniosos e foram atormentados pela presença do branco Martim (portugueses). O escritor produz representações acerca das relações entre índios e colonizadores, e ainda, a respeito do nascimento e formação da sociedade brasileira. O filho do relacionamento proveniente da "virgem dos lábios de mel" e do "guerreiro" é chamado de Moacir, o "filho do sofrimento". Na obra, a sociedade brasileira é

constituída apenas dos dois elementos. Na teoria estabelecida pelo alemão Karl von Martius, a nossa formação foi comparada a de três rios, em tom decrescente, o rio branco, o rio vermelho e o rio negro. Pensamos que essas representações, estabelecidas das mais diversas formas, corroboram ainda hoje para a visão que temos acerca dos povos indígenas, afro-brasileiros e africanos.

4.5 ESQUECIDOS NA COLÔNIA E OMITIDOS NA REPÚBLICA

De forma sintomática, chegamos rapidamente ao período republicano brasileiro. Para esse recorte a coleção que mais se destaca é a História Sociedade & Cidadania do 9º ano, de Alfredo Boulos Júnior. Enfatizamos que a partir daqui as análises recaem sobre os livros dos 9º ano de todas as coleções. Fica evidente que as representações são distanciadas e que, na maioria dos casos não há uma problematização acerca do que é exposto. É o que ocorre com o poema de Oswald de Andrade "Erro de português" apresentado no mesmo quadro "Para saber mais". O poema se encaixa no contexto das fases do movimento modernista no Brasil. Acima dele, o texto se refere a Gilberto Freyre com Casa Grande & Senzala, em 1933 e Raízes do Brasil, em 1936, de Sérgio Buarque de Holanda. Porém, ao escrito não é dado o valor histórico. O texto se preocupa em demonstrar como "na literatura, os autores brasileiros inovaram não apenas no conteúdo, mas também na forma; criando poemas sem rima e textos que ousavam quebrar as regras gramaticais" (BOULOS, 2015d, p. 92).

Seguindo um pouco mais adiante, encontramos outro texto que aborda a história das políticas indigenistas no país. Na seção "Você Cidadão!" com o título "Estado brasileiro, Povos Indígenas e o Marechal Rondon". A representação acerca de Rondon é quase totalmente ilibada. Em uma foto no canto superior direito da página, ele "colhe dados sobre música e folclore de indígenas no Mato Grosso" (BOULOS, 2015d, p. 97). O Marechal é considerado uma figura dualística. De um lado muitos o consideram sua relevância tanto para o processo de desenvolvimento da nação com o projeto das linhas telegráficas para região norte. E ainda, em relação ao formato de contato que estabeleceu com as populações indígenas. Esse modelo de contato ficou expresso na sua frase "morrer se necessário for! Matar nunca!". Por outro lado, ele é encaixado no processo de integração nacional e civilizacional que forçava os índios de alguma forma a se encaixarem no parâmetro de sociedade que ele trazia, mesmo que de forma "pacificadora". Sua figura, contudo, é quase totalmente ilibada porque a imagem do marechal é associada ao SPI que ao final do escrito relata:

> As autoridades que trabalharam no Código [Civil de 1916] não compreendiam que os indígenas são capazes, sim; ocorre que eles possuem culturas próprias

> e são culturalmente diferentes de nós. O SPI atuou em áreas de colonização como São Paulo, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso, entre outras. Nessas área foram instaladas equipes de atração e postos indígenas. Os inspetores do SPI adotavam a técnica de contato desenvolvida por Rondon, que consistia em manter uma atitude defensiva em relação aos índios até que o relacionamento com eles fosse estabelecido (BOULOS, 2015d, p. 97).

Interessante verificar que o autor se coloca dentro do texto. A partir disso, podemos perceber que há uma tomada de partido na causa indígena no que tange a crítica as políticas indigenistas do passado republicano e na manutenção dos direitos indígenas já garantidos. Mas o "nós" utilizado por Boulos deve ser visto de forma cautelosa. Quem somos "nós"? e quem são "eles"? Destacamos ademais, nossa observação a respeito da localização da temática indígena nos livros. É recorrente eles não comporem o corpo dos capítulos, quase sempre aparecendo em seções destacadas que via de regra ficam após o conteúdo do capítulo. Ou seja, os índios aparecem como espécie de exercícios extras, trabalhados a seguinte ou complementando – para usar algumas descrições dos próprios livros.

Da Primeira República para a Nova República existe um desconfortante vazio a respeito da história e/ou cultura indígena. Ao lado da informação – homogeneizante – "Manifestação Indígena por demarcação de terras, na Câmara Federal. Brasília (DF), 2013" (BOULOS, 2015d, p. 154), surgem os índios para reivindicarem seu espaço. A Constituição Federal de 1988 torna-se representa a organização da luta e do(s) movimento(s) indígena(s). Entre as principais características selecionadas por Boulos (2015, p. 245), está a obtenção do "direito à posse da terra que tradicionalmente ocupam, cabendo à União demarcá-la. A luta pela terra, ademais, rende algumas outras páginas ao final da obra que demonstra dados demográficos do Censo 2010, organizações que participaram da constituinte e outros que surgiram no contexto pós Constituição. Não menos importante, a luta pela cultura também ganha seu espaço. De forma aparente, os índios são representados na coleção (9º ano) Integralis. Lutando pelos seus direitos de forma organizada e efetiva. Outro fato interessante de se observar é que as fotografias contemporâneas, na busca por demandas das comunidades indígenas, associam e localizam os índios na capital (política) do país, Brasília. Essas, talvez, façam parte de um novo ou outro conjunto de representações que ocuparão – se já não ocupam – o imaginário popular: indígenas protestando contra injustiças e lutando por direitos em Brasília. E que esses possam se tornar os índios que moram em nossas cabeças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações e análises das representações textuais chegamos a algumas considerações que são finais diante do empreendimento, mas de que forma alguma finalizam a temática. O ensino das histórias e culturas indígenas percorreu um longo caminho. Os espaços que são disputados atualmente já foram bem menores.

Podemos afirmar com veemência que os textos não-verbais (xilogravuras, litogravuras, pinturas, fotografias, entre outros) desse acervo iconográfico são empregadas e manuseadas até hoje. E devemos levar em consideração que os livros didáticos pesquisados são válidos para o triênio 2017/2018/2019. Se essas representações auxiliaram na construção de uma memória geracional, como afirmou a historiadora Bittencourt (2002, p. 77-78), é assertivo pensarmos que nossa memória em relação à história do Brasil, principalmente colonial, não sofreu nenhuma grande fratura. Contudo, sabemos que a memória é mutável e que outras construções – talvez – estejam em processo. Aproveitando e refletindo sobre o caráter político da escolha das imagens/personagens que a custa de tanto esquecimento indígena ocorreu já nos manuais didáticos do século XIX nos perguntamos: como são selecionadas as representações atualmente? Uma parcela da resposta se encontra em nossa própria pesquisa quando assuntamos sobre a dimensão mercadológica em torno da produção e avaliação dos livros didáticos. Entretanto, não temos maiores respostas para saber qual ideologia ou pensamento predominou nas seleções de imagens. Não apenas o fator econômico, mas também o cultural e social. Acreditamos que para termos uma reposta nesse sentido, seria necessário entrevistar toda uma equipe responsável pelo conjunto da obra.

Abordagem de forma singular e incomum é feita na coleção Nos dias de hoje a respeito da "Educação Indígena". O texto apresenta uma contra-narrativa sobre o fato de que o primeiro modelo de educação presente no território foi sistematizado pelos jesuítas. Em Campos, Claro e Dolhnikoff (2015b, p. 185), no livro do 7º ano, "os ensinamentos eram transmitidos às crianças pelos mais velhos e, principalmente, pelos exemplos que eram dados pelos adultos". Em nosso entendimento geral do texto, os autores conseguem quebrar com a crítica a respeito da não apropriação da literatura didática ao conhecimento acadêmico especializado, como apontado em Coelho (2017). Acerca da organização educacional indígena, Silva e Costa (2018, p. 44), nos mostra que:

> Na organização social indígena, a aquisição do conhecimento é um ato coletivo, caracterizada por processos tradicionais de aprendizagem de tradições, saberes e costumes, passados de geração em geração, próprios de cada etnia. Assim, o fazer não necessariamente pressupõe um ato individual,

> mas consiste em uma ação que abrange a participação de muitas pessoas. Por isso, na maior parte das vezes, um determinado artefato não pertence exclusivamente a uma pessoa, mas à coletividade.

Esse modelo de educação não é único. Como apontado, ele varia de etnia para etnia, mas segue uma lógica, como observado pelo historiador e historiadora. Ainda sobre a questão educacional jesuíta, ressaltamos que a Companhia de Jesus, com seu modelo educacional, figura entre os principais responsáveis por um homogeneizante processo linguístico-cultural. Para os jesuítas, os índios eram seres degenerados e estavam longe dos preceitos cristãos e que a catequização e – consequente – civilização os tornariam "humanos". Segundo Silva e Costa (2018, p. 18), "a ação jesuítica interviu nos modos de vida dos indígenas, quando forçados a renunciarem a práticas ancestrais, a costumes transmitidos de geração em geração, a modos de viver, a tecnologias, a desejos e, até mesmo, a uma língua própria".

Com a aprovação da Lei nº 11.645 de 2008 o ensino da temática indígena passou a ser obrigatório. É necessário dizer que a lei também objetiva outra abordagem a respeito dos conteúdos que tratam da história e cultura étnica. Isso, porque a preocupação da legislação é justamente nos modos de ensinar tais culturas, portanto, nas suas representações. A Lei nº 11.645 de 2008 não oferece parâmetros para esse ensino, mas trata de um problema que ainda tem sua urgência pela forma, na qual, se produzem e reproduzem práticas raciais e preconceituosas em ambiente que, teoricamente, deveria ser fonte do convívio democrático, das diversidades culturais, raciais, religiosas e de gêneros. Portanto, não é uma (simples) questão de acrescentar mais conteúdos, e sim, abordá-los de formas diferentes. De tal forma, a Lei contribuiu não apenas para transformações nas formas de ensinar, outrossim, para o combate às discriminações que ocorrem tanto em sala de aula quanto fora dela. Em alguns casos, a sala de aula representa um pequeno laboratório social onde os preconceitos efervescem veladamente e são reproduzidos e assistidos. Mas podem/devem ser combatidos! Qualquer empreendimento que tenha como à priori o combate a essas práticas deve ser discutido – não para que se diminua ou acabe –, mas para que as críticas sirvam para manutenção e ampliação.

As demandas responsáveis pela construção das leis não partiram apenas do então governo Lula. É necessário que se faça jus ao papel efetivo dos movimentos sociais. É desta forma, que emerge-se a Lei nº 10.639 de 2003, articulada pelo movimento negro e também sua sucessora a Lei nº 11.645 de 2008. Os movimentos pró-indígenas articulados a outros movimentos sociais, como o próprio movimento negro, efetivou aquilo que acabamos de nos referir: uma crítica reflexiva que gerou a manutenção e ampliação da legislação. Para Silva e

Costa (2018, p. 70), o surgimento da lei está diretamente ligado às raízes históricas dos movimentos indígenas e indigenistas. Em suas palavras:

> [...] leis não brotam espontaneamente e nem mesmo são frutos do acaso, sendo, muitas vezes o resultado de uma trajetória histórica realizada com grandes dificuldades. Por essa razão, necessário se faz pensar como, desde a Proclamação da República no Brasil, em 1889, a temática indígena em sendo tratada. Mais que isso: é importante pensar como no Brasil a histórica presença de populações indígenas em terras americanas tem sido marcada pela exclusão, pela marginalização e pelo apagamento das identidades étnicas de distintos grupos humanos. Essa contextualização nos permite compreender por que não bastam apenas boas leis para que a realidade seja transformada.

Por isso, ressaltamos que apenas a força da Lei não resolverá os problemas a que se propõe dar visibilidade e resolução. Sozinha, ela se transformará em "letra morta" e não conseguirá continuar operacionalizando conteúdos sobre a temática nem mobilizar autores, editoras, professores, alunos ou a comunidade escolar como um todo. A Lei também não foi a responsável por originar as práticas pedagógicas que buscam combater e mitigar os preconceitos no ensino e na sociedade. Como afirma Silva (2012, p. 153), "de modo geral, é possível constatar que os professores que já adotavam práticas pedagógicas que privilegiavam o respeito às diferenças e uma educação para a promoção nas relações étnico-raciais continuaram adotando essas práticas". Porém, a professora da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, chama a atenção não para professores com esse perfil, mas preocupa-se com aqueles "que não adotavam tais práticas pedagógicas" e que "não se viram compelidos a adotá-las como resultado de uma imposição legal" (SILVA, 2012, p. 153). Por isso, reafirmamos que a Lei por si só não dará conta da demanda. É necessária sua operacionalização nas práticas. Práticas essas que antecederam a legislação. A Lei, apenas as tornou legal.

A Lei nº 11.645 de 2008 associada às práticas, caso mantida e ampliada, como observado não apenas obrigou a transformação das representações acerca de grupos que foram omitidos, silenciados, marginalizados e estereotipados negativamente. Juntas provocam transformações no ensino de história, principalmente, sobre o caráter eurocêntrico – que ainda é amplo – na disciplina. Da relação entre práticas pedagógicas afirmativas e a Lei, percebemos que alguns autores por meio de dispositivos textuais que compõem as obras didáticas analisadas, incorporaram as causa dos movimentos pró-indígenas. Recaindo assim, sobre o papel político, do qual fala o historiador Marc Bloch, que deve fazer parte do ofício do historiador.

Entre as dificuldades da aplicabilidade da Lei, encontramos a escassez de fontes, principalmente, no que diz respeito ao período pré-colonial e colonial e ainda, a questão da formação docente. Essa que se encontra na outra ponta da aplicabilidade da 11.645/08 merece devida atenção. A reestruturação dos currículos nas licenciaturas, e não apenas no de História, pois a lei abrange outras disciplinas, torna-se algo urgente. E não apenas a mudança na orientação dos currículos, que por exemplo, podem dar caráter de obrigatoriedade a disciplinas como História da África ou até quem sabe uma História Indígena. Ou ainda, inserir abordagens em outras "Histórias". Podemos pensar, igualmente, na construção de projetos de iniciação docente e iniciação científica que tenham como propostas as questões étnico-raciais. Enquanto bolsista de programas de ambas as iniciações, tive a oportunidade de me envolver com a temática de maneira mais aprofundada e desenvolver pesquisas tanto na graduação quanto na pós-graduação. É, portanto, relevante investir em órgãos de fomento como a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Isso, para que o tema abarque mais pesquisadores interessados e que esses renovem e inovem as abordagens e problematizações.

Na esteira das políticas pedagógicas, os editais do Programa Nacional do Livro Didático, passaram a utilizar os pressupostos da Lei 11.645/08 como referência para seus editais e sucessivas avaliações. Como mostra Silva (2012, p. 154), já no edital de 2011:

> [...] podemos observar que, em relação aos critérios comuns para todas as disciplinas, permaneceram os mesmos princípios necessários à construção da cidadania, em relação a essa temática: respeito à pluralidade e à legislação vigente, e não veiculação de estereótipos. Porém, quanto aos critérios de eliminação e qualificação dos livros, especificamente da disciplina de História, podemos observar estes avanços: quanto ao Manual do Professor (MP), deveria conter orientações sobre a História da África e da cultura afro-brasileira, e a respeito da temática indígena deveria orientar os estudantes sobre os temas de Identidade e Diferença.

Desta forma, os Programas do Livro se alinharam aos pressupostos da Lei. Quando as coleções chegam às escolas, as coleções, já passaram pelos crivos antipreconceitusos. Entretanto, mesmo diante do conceituado processo avaliativo, sabemos que acabar totalmente com essas práticas é algo impossível. Como elucida Burke (2004), é provável que todos os povos produzam olhares estereotipados acerca do Outro e entre si. É nesse sentido que observamos mitigações de ideias pré-concebidas e estereótipos negativos nos livros didáticos pesquisados. Contudo, queremos salientar que não observamos nenhum caso de racismo ou discriminação referente à história e as culturas indígenas. Caso ocorressem, teriam sido

barrados ainda no processo. Se algum caso fosse registrado, confiamos que os pareceristas/avaliadores do PNLD, teriam reprovado os livros. A reprovação é conjunta, ou seja, para toda a coleção, pois a análise não é mais feita de forma individual como em outros editais.

Em 2018, a Lei nº 11.645 completou dez anos de existência. Isso não quer dizer, porém, que tenhamos uma década de aplicabilidade efetiva. Entre o que ela obrigada e a prática existem incontáveis probabilidades de apropriação. No entanto, ela apresenta caminhos para novas práticas para o ensino e aprendizagem das questões étnico-raciais. Os livros analisados apontam esses outros caminhos. Também a Lei conseguiu transformar representações imagéticas e textuais para que contribuam no ensino crítico e democrático, que formam leitores com essas mesmas características. Corroboramos com o que fala os historiadores Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro da Costa (2018, p. 96), quando dizem:

> A Lei 11.645/2008 não solucionará todos os problemas relacionados ao ensino da temática indígena nas escolas, mas é possível entrever os avanços que a transversalização de conteúdos pode proporcionar ao ambiente escolar, ainda marcado pelo preconceito enraizado e por atitudes discriminatórias contra os índios, além de certa idealização romântica sobre a "vida selvagem". Se pensarmos que tal temática esteve durante décadas (referindo-nos apenas ao século XX) relegada a um plano secundário e que os índios apareciam raramente em conteúdos curriculares, especialmente os do componente História, é salutar reconhecer que a implantação da lei tem trazido mudanças nesse estado de coisas.

Não solucionará sozinha os problemas, mas o conjunto de leis e práticas que corroborem com a obrigatoriedade e a instituição de novos parâmetros para o ensino das questões étnico-raciais, se insere numa seara de disputas importantíssimas. Apesar de não termos um sistema unificado de compreensão acerca de um mesmo objeto, pairam em nossas cabeças, estereótipos que advém de diversos meios. Em nossa pesquisa a análise das representações indígenas em livros didáticos de história demonstrou como estas acabam produzindo esses estereótipos que por tantas vezes se repetem na história do ensino de história. Para tanto, tentamos abranger nosso pensamento acerca de prováveis consequências sobre a produção de representações que (re)produzem e divulgam estereótipos não positivos acerca não só das populações indígenas, mas também de outras minorias. Acreditamos que a partir de determinadas concepções pode-se construir, destruir, imputar e/ou amputar demandas de grupos sociais.

> Como as ideias influentes de uma sociedade não ficam nos livros, mas ganham as salas de aula das escolas e universidades, inspiram programas de governo, dão o mote para os artigos dos jornais, estimulam o que é dito nas TVs e o que

> é discutido em todas as conversas entre amigos nos botequins país afora, então estamos lidando com a forma como toda uma sociedade se percebe e age em conformidade a isso. Isso não é pouco. Afinal, toda decisão prática e concreta, em qualquer área da vida, é motivada por uma ideia ainda que normalmente esta se mantenha implícita e não articulada (SOUZA, 2017, p. 192).

E no caso dos indígenas a concepção que povoa e auxilia na elaboração leis indigenista, como já demonstrado historicamente no primeiro capítulo, está confusa. Do atual governo partem algumas declarações e medidas que podem elucidar um pouco do que estamos dizendo. As declarações do atual presidente da república Jair Bolsonaro relacionadas a questão indígena não são de hoje. Ele já fez comentários ofensivos e preconceituosos em relação aos povos indígenas. Em matéria da organização Survival Brasil lemos comentários como "pena que a cavalaria brasileira não tenha sido tão eficiente quanto a americana, que exterminou os índios" (Correio Braziliense, 1998); "os índios não falam nossa língua, não têm dinheiro, não têm cultura. São povos nativos. Como eles conseguem ter 13% do território nacional" (Campo Grande News, 2015); e mais recente "vamos integrá-los à sociedade. Como o Exército faz um trabalho maravilhoso tocante a isso, incorporando índios, tá certo, às Forças Armadas" (Globo News, 2018). As concepções não estão distantes do que imaginam muitos brasileiros. Bolsonaro nunca escondeu de ninguém sua visão sobre os povos indígenas, certa vez em uma Comissão da Câmara chegou a chamá-los de "fedorentos e não educados[25]". Se olharmos um pouco mais para suas falas e atitudes perceberemos que sua visão dialoga com a concepção que perpassou quase toda história das políticas indigenistas brasileira: é o ideal integracionista. O movimento indígena e a sociedade não-indígena precisam estar atentos para atitudes e intenções que estejam mascaradas de "boas vontades", e não apenas para o atual governo, mas de qualquer outro grupo que tente estorvar os direitos indígenas. A relação entre a continuidade do perfil das concepções e leis indigenistas, bem como a não harmonia entre projeção nacional e bem-estar indígena é explicada pelo antropólogo Gomes (2018, p. 16):

> A bem da verdade, a relação que os índios têm com o Brasil, sob tantos aspectos, não é pior nem melhor do que trinta ou oitenta anos atrás. Os mesmos problemas de séculos passados permanecem: má vontade e desleixo das autoridades para com os habitantes autóctones deste país, política indigenista dúbia, ambição por parte das elites político-econômicas e falta de solidariedade humana. Um número expressivo da população no Brasil insiste em condenar os índios à margem da história, considerando-os sociedades inviáveis e um empecilho à consolidação da civilização brasileira. Em contrapartida, vem aumentando o número de brasileiros que simpatizam com

[25] Para ver as matérias na íntegra, consulte os seguintes links: https://www.survivalbrasil.org/artigos/3543-Bolsonaro; https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/o-que-muda-ou-sobra-para-os-indios-com-a-reforma-de-bolsonaro.

> os índios e que os reconhecem senhores originários dos territórios nos quais habitam, para quem a nação como um todo tem um gingantesco débito a resgatar. Podemos nos regozijar de que tal simpatia não é apenas comiseração, mas, sim, o início de uma conscientização comprometida que vê os índios como parceiros e aliados do potencial cultural brasileiro.

A dualidade da explicação do antropólogo é explicada pelas interpretações que podemos fazer do passado e a respeito do horizonte de expectativas. Ocorreram mudanças significativas a partir da Constituição de 1988, contudo, muita coisa ainda está no papel. Com a continuação de tomada de medidas que sigam matando índios pela caneta, corremos o risco de algumas populações indígenas sofrerem "reduções populacionais e chegarem a pontos sem retorno, como já aconteceu nos últimos 100 anos" (GOMES, 2018, p. 19) com diversos povos indígenas. Como já citado, grande parte dessas populações vive em zonas rurais dentro de suas comunidades. Essa concentração pode ser extremamente nociva quando pensamos o histórico das lutas dos movimentos sociais rurais com crimes de assassinato não solucionados e sem câmeras para filmar. São representantes dessas lutas agrárias e desses infortúnios o seringueiro Chico Mendes e a missionária Dorothy Stang.

As representações indígenas que temos foram, e ainda são, em grande parte construída na escola, e de forma basilar, em livros didáticos de história. "O índio é visto como um ser invisível" (REIS; BARBOSA; RODRIGUES, 2012, p. 2). Desta forma, as aulas de história são espaços de produção ou de reprodução de 'novas' representações ou 'velhos' estereótipos. O estudo das representações indígenas é um processo muitas vezes dual, ou seja, quando analisamos representações indígenas também estudamos as representações dos colonizadores. E durante o processo, percebemos que isso provoca uma ligação de dependência dos índios em relação aos colonizadores. Esse formato de dependência produz a imagem de um mundo harmonioso e idílico antes da chegada. Interessante perceber que não apenas dos livros didáticos se constroem essas representações, mas também na literatura.

Os índios que estão no nosso presente, quando não invisibilizados, são aqueles do passado. Passado esse ainda atrelado a ideia de ultrapassado. Os diversos meios não-indígenas estão com a tarefa de produzir outras representações, pois, os índios fazem parte do nosso passado e farão parte do nosso futuro – pelo menos um futuro próximo. Os indivíduos e comunidades não devem ser apenas associados ao passado ou estagnados culturalmente. As culturas indígenas, mesmo aquelas consideradas isoladas, se transformaram e se transformam a cada dia. Os processos de preservação por meio de rituais, por exemplo, não pode ser

compreendido como um resgate puro da tradição. A sociedade não-indígena também produz seus rituais de preservação diariamente.

Outro problema no mundo das representações indígenas corresponde à falta de espaço – atenção – para os índios construírem suas próprias representações históricas e culturais. Reafirmamos, para não nos enganarmos, que a falta é de espaço e não de produções indígenas. Jovens e lideranças indígenas mais velhas já ocupam, minimamente, espaços na internet e meios acadêmicos, porém, suas falas acerca de como enxergam o mundo e a si mesmos não recebem tanto crédito ou credibilidade. Como exemplo, destacamos o trabalho de Lima e Vieira (2014, p. 335), onde destacam como contraponto a imagem do índio genérico "a presença cada vez mais marcante de indígenas na Internet, utilizando o espaço virtual com múltiplas finalidades, entre as quais, a de reforço a uma identidade que mescla a tradição e o moderno". Nesse trabalho, os autores, analisam e justapõem duas narrativas acerca de um acontecimento relacionado à questão agrária. De um lado, uma emissora por meio de seu telejornal apontando a "invasão" dos índios a terra de fazendeiros, e por outro, o Portal Índios Online[26] em texto assinado pelos índios Hãhãhãe apresentam sua versão dos fatos e reafirmam a "importância da retomada do território indígena (diferente da palavra invasão usada pela emissora) e negando a ligação com vários crimes citados na reportagem da emissora de televisão, seguida de apoios e comentários de internautas" (LIMA; VIEIRA, 2014, p. 360).

Com intuito, nossa pesquisa não buscou apresentar aspectos dicotômicos na história ensinada dos índios. Ao observar representações por meio de dispositivos textuais, imagens e intertextualidades entre ambos, objetivamos tanto nos inserir na seara da manutenção das políticas pedagógicas e aspectos democráticos para o ensino de história quanto nos preocupar com um material que é comprado com o dinheiro dos trabalhadores para seus filhos e filhas. Impostos esses, pagos com muito labor e que fazem o Estado ter não só a obrigação econômica, mas também a ética de reverter-se em um material de qualidade. Para muito trabalhadores desse país um livro didático na mão de seus filhos representa a oportunidade que ele (trabalhador) não teve, e que talvez não terá. E ainda, que seus filhos não sofram com o trabalho pesado e as relações injustas e de humilhações das quais tiveram que passar – e ainda têm. Em um país marcado pela desigualdade social, não é incomum pensar que em muitas casas espalhadas por seu vasto território cheio de rincões e margens, o livro didático se torne o único livro que muitas crianças e jovens têm – e terão – acesso.

[26] A última notícia postada no portal é de 26 de dezembro de 2018 e remete a um incêndio numa escola indígena encontra-se no link: https://www.indiosonline.net/mais-uma-escola-do-povo-pankararu-e-alvo-de-criminosos/.

Por fim, este trabalho nunca teve o objetivo de ser a última palavra sobre o tema em questão. Visamos, em nosso horizonte de expectativas, contribuir para que a temática indígena se expanda e ganhe outras abordagens, preocupações, pesquisas, teses, etc. O espaço dessa temática, infelizmente, ainda nos remete muito ao meio acadêmico e essa é uma barreira que acreditamos que deva ser quebrada. Aos professores e professoras que se enveredam pela temática, tentamos aqui deixar um fio de Ariadne para que possamos nos orientar pelos labirintos das dificuldades – que são tantas – presentes em sala de aula e na escola como um todo. Ainda é um tema marginal porque ainda são os povos indígenas marginalizados pela mesma sociedade que compomos. É necessário um outro olhar. Um olhar que aceite as diferenças, mas que também encontre as subjetividades. E que nosso olhar aprenda que precisamos das diferenças para saber não apenas quem somos, mas entender ao que pertencemos e fazemos parte coletivamente.

Há muito que se aprender com os indígenas: os povos ancestrais. O modelo ou os modelos próprios quando vistos mais de perto guardam grandes ensinamentos para o convívio em coletividade com os outros e com o meio ambiente. Longe do romantismo indigenista do século XIX e XX, muitos desses ensinamentos encontram-se na esteira da humanização. O modelo brasileiro não-indígena – acreditamos – precisa urgentemente dos saberes dos povos indígenas. Não porque seja melhor ou muito menos por ser pior, mas por construírem e constituírem novos horizontes. Esses conhecimentos que foram passados de gerações e gerações e por muitas vezes pela marca da oralidade deve receber outro trato. Nossa parte ocidental europeia já nos é explicada, falta-nos uma outra parte.

FONTES

BOULOS, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 6º ano. 3. ed. São Paulo: FTD,2015a.

BOULOS, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 7º ano. 3. ed. São Paulo: FTD,2015b.

BOULOS, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 8º ano. 3. ed. São Paulo: FTD,2015c.

BOULOS, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 9º ano. 3. ed. São Paulo: FTD,2015d.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje**. 6º ano. 2.ed. São Paulo: Leya, 2015a.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje**. 7º ano. 2.ed. São Paulo: Leya, 2015b.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje**. 8º ano. 2.ed. São Paulo: Leya, 2015c.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje**. 9º ano. 2.ed. São Paulo: Leya, 2015d.

SANTIAGO, Pedro ; PONTES, Maria Aparecida; CERQUEIRA, Célia. **Integralis**. 6º ano. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2015a.

SANTIAGO, Pedro ; PONTES, Maria Aparecida; CERQUEIRA, Célia. **Integralis**. 7º ano. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2015b.

SANTIAGO, Pedro ; PONTES, Maria Aparecida; CERQUEIRA, Célia. **Integralis**. 8º ano. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2015c.

SANTIAGO, Pedro ; PONTES, Maria Aparecida; CERQUEIRA, Célia. **Integralis**. 9º ano. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2015d.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **Iracema**. São Paulo: Lafonte, 2018.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 168 p. (Coleção FGV de bolso. Série História).

ALVES, Pedro; PAIXÃO, Ana Helena. Vinte anos após o crime, assassinos de Galdino reconstroem a vida. **Metrópoles [*on line*].** 2017. Disponível em: https://www.metropoles.com/distrito-federal/justica-distrito-federal/vinte-anos-apos-o-crime-assassinos-de-galdino-reconstroem-a-vida. Acesso em: 20 jan. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 1. ed. 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, Ricardo Lima. O indígena no Ensino de História: representações indígenas em uma coleção de Livros Didáticos para o Ensino Fundamental. **EBR – Educação Básica Revista**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 273-290. 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. "Livro didáticos entre textos e imagens." *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília,DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. p. 518. Atualizada até a Emenda Constitucional n. 99/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Governo brasileiro e a educação escolar indígena.** [Brasília,DF], [2000?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbeei.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília – DF, outubro de 2014.

BRASIL. Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. **Diário Oficial da Oficial**, Brasília,DF, 1967. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128570/lei-5371-67 Acesso em: 20 jan. 1967.

BRASIL**. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRAÚNA, José Dércio**; NYUMBA-KAYA: Mia Couto e a delicada escrevência da nação Moçambicana.** 1. ed. São Paulo: Alameda, 2014.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Circulação do livro didático - entre práticas e prescrições: políticas públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar**.

2003. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista Annales** , [s.l.], , n. 6, p. 173–188, nov./dez. 1989.

COELHO, M. C. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber escolar. *In*: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. (org.). **A História na Escola**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 263-280.

COELHO, M. C.; BICHARA, Taissa Cordeiro. A história de um passado "injusto": povos indígenas, livro didático e formação para a cidadania. **História Unicap**, Pernambuco, v. 4, n. 7, p. 75-89, jan./jun. 2017.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os direitos do índio – ensaios e documentos.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

EVANGELISTA, C. A. V. **Direitos indígenas**: o debate na Constituinte de 1988. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (Mestrado em História Social). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FREITAS, Rodrigo Bastos de; BAHIA, Saulo José Casali. Direitos dos Índios na Constituição de 1988 – Os Princípios da Autonomia e da Tutela-Proteção. **Prim@ Facie,** João Pessoa, v. 16, n. 32, 2017.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. 1. d. São Paulo: Contexto, 2016.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Programa do Livro. [s.l.] Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico. Acesso em: 20 maio. 2019.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília,DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-521.

GOBBI, I. **A temática indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. São Carlos, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro.** 1 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12ª ed. 1ª reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LIMA, Izaíra Thalita da Silva; VIEIRA, José Glebson. Ativismo indígena no ciberespaço: contrapoder e resistência a partir do Portal Indiosonline. *In*: BARRETO, Maria Cristina Rocha; CARVALHO, Guilherme Paiva de. (org.) **Memórias do espaço**: identidades e subjetividades. Mossoró: Edições UERN, 2014.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELLO, Sandra de Santis M. de. O caso do índio pataxó queimado em Brasília: a sentença da juíza. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 2, n. 18, ago. 1997. Disponível em: https://jus.com.br/jurisprudencia/16290. Acesso em: 20 jan. 2019.

MEMORIAL DO PNLD. [201?]. Disponível em: https://cchla.ufrn.br/pnld/. Acesso em: 20 maio. 2019.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de**. A história cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais.** Rev. Inst. Est. Bras., São Paulo, 34: 9 – 24, 1992.

MIRANDA, Sonia Regina; **LUCA**, Tania Regina de. O livro didático de hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MORAES, Luís Edmundo. **História Contemporânea**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial. São Paulo: Contexto, 2017. 176p. (Coleção História na Universidade).

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23,n. 3, p. 51-66. set./dez. 2012.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em

Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade católica de São Paulo, São Paulos, 1997.

PIMENTEL, Spency. **O índio que mora na nossa cabeça**: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012.

PNLD 2017: Guia Digital. [2017?]. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/. Acesso em: 20 maio. 2019.

REIS, Elisangela Alves; BARBOSA, Rosimari Bueno; RODRIGUES, Elaine. **A representação do índio no livro didático**. Anais da Semana Pedagogia da UEM. v.1, nº1. Maringá: UEM, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RODRIGUES, Cintia Régia. A construção da política indigenista na república brasileira a partir das ideias de modernidade. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 11, n. 21, p. 203-223, jul./dez. 2011..

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Práticas Docentes).

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Livro didático de História: representações do 'índio' e contribuições para a alteridade. **Revista História Hoje**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 151-168 , dez. 2012.

SILVIO CAVUSCENS [vídeo]. 2017. (1h3min).*Youtube*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y3MsXG5jPIw. Aceso em: 15 nov. 2018.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

VALENTE, Rubens**. Os fuzis e as flechas**: história de sangue e resistência indígena na ditadura. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VOLPATO, Valéria. Como há 500 anos – Equipe IstoÉ contata índios isolados na fronteira com o Peru. **IstoÉ**, São Paulo, 15 set. 1999.